

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO POPULAR

LEILA ROCHA SARMENTO COELHO

ESSA VIDA CHAMADA ESCOLA: O OLHAR PARA DENTRO E PARA FORA  
NOS CAMINHOS DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO POSSÍVEL

JOÃO PESSOA (PB), MARÇO DE 2015

LEILA ROCHA SARMENTO COELHO

ESSA VIDA CHAMADA ESCOLA: O OLHAR PARA DENTRO E PARA FORA  
NOS CAMINHOS DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO POSSÍVEL

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal da Paraíba como requisito parcial para  
obtenção do Grau de doutora em Educação.  
Linha de Pesquisa: Educação Popular.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria do Socorro Xavier Batista

João Pessoa (PB), março de 2015

C672e Coelho, Leila Rocha Sarmiento.

Essa vida chamada escola: o olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação possível / Leila Rocha Sarmiento Coelho.- João Pessoa, 2015.

224f. : il.

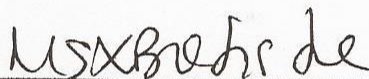
Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista  
Tese (Doutorado) - UFPB/CE

LEILA ROCHA SARMENTO COELHO

ESSA VIDA CHAMADA ESCOLA: O OLHAR PARA DENTRO E PARA FORA  
NOS CAMINHOS DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO POSSÍVEL

Aprovada em: 23 de março de 2015.

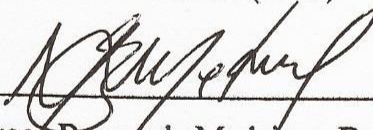
**BANCA EXAMINADORA**



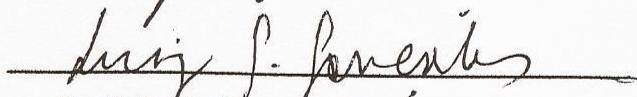
Profª Maria do Socorro Xavier Batista, Doutora  
Orientadora (UFPB/ PPGE/CE)



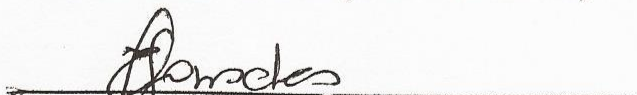
Profº. Carlos Rodrigues Brandão, Doutor  
Examinador Externo (UFU)



Profº. Marcos Barros de Medeiros, Doutor  
Examinador Externo (UFPB/CCHSA/CAMPUS III)



Profº. Luiz Gonzaga Gonçalves, Doutor  
Examinador Interno (UFPB/PPGE/CE)



Prof. Elisa Pereira Gonsalves, Doutora  
Examinadora Interna (UFPB/PPGE/CE)

## DEDICATÓRIA

*Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que constituíram,  
constituem e constituirão essa vida chamada  
Escola Nossa Senhora do Carmo.*

## AGRADECIMENTOS

Fim de uma etapa vencida.

Nessa jornada, uma história construída.

Dedicação, determinação, dias curtos, noites a fio.

Hoje, sensação de um dever cumprido.

Desejo satisfeito, trabalho realizado.

Um compromisso maior: contribuir por meio do conhecimento adquirido para uma educação melhor à comunidade escolar do Carmelo.

Nessa trajetória, os meus agradecimentos a todos aqueles que fizeram junto comigo essa dissertação, participando das mais variadas formas, a quem prefiro chamar de coautores. São eles:

Meus pais, Chagas e Zelita (*In memoriam*), através de quem eu recebi o dom da vida biológica e os valores basilares do meu caráter. Sem eles, eu não existiria nem como ser humano e nem como ser social;

Meus irmãos, Ronaldo, Ricardo, Rusbene, Otávio e Renê (*In memoriam*), pelo carinho e amor que têm por mim;

Meu esposo, Luciano, por entender meus silêncios e distanciamentos, pelo companheirismo, pela força, pela leitura final da tese e, sobretudo, pelo amor que tem me dedicado;

Meus filhos, Luciano Renê, Laisson e Lara Maria, que souberam entender minha escolha e compreender minhas ausências e, sobretudo, porque são partes de mim;

Meus colegas de trabalho, educadores, funcionários, educandos e pais, que também como coautores, ajudaram a construir esse trabalho, a quem gostaria de dividir esse título;

Aninha, a quem acolho como graça nossa amizade, pela colaboração no processo final da tese;

Meus mestres, que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional, tanto os da graduação, como os da pós-graduação;

Os colegas de turma, pela aprendizagem na interação e pela convivência, que deixou saudades;

À coordenação e secretaria, pela receptividade nas recorrências as mesmas;

Em especial, meus sinceros agradecimentos a minha orientadora, Socorro Xavier, pela competência, seriedade e acessibilidade na condução deste trabalho;

Aos membros da banca examinadora, Professores Carlos Brandão, Luiz Gonzaga, Elisa Gonsalves e Marcos Barros, pelas relevantes contribuições fornecidas para o aperfeiçoamento desta tese.

Ao PPGE/UFPB, pela oportunidade de fazer o curso de doutorado;

Um agradecimento, as queridas monjas do Carmelo Sagrado Coração de Jéssica, Madre Teresa, em especial, a nossa querida Madre Teresinha, pelas orações e palavras de calma, por me fazer enxergar o amor misericordioso e viver na graça de Deus, pelo abraço acolhedor e por ter me acolhido como filha;

Enfim, a Deus, pela dádiva da vida e pela sensação de sua presença sempre constante em minha vida, em cada momento vivido.

*Uma ave voa em mim. Seu nome? Não sei. Não sei ainda. Maior do que eu, ela parece guardar de mim mesmo o melhor do que sonho ser. Do que imagino poder vir a ser um dia. Ela voa em mim e vai e me leva de mim aos outros. Por seu intermédio, saio da estranha pessoa que se chama Carlos em busca do outro, de outros, de meus outros, daqueles com quem de perto ou de longe comparto frações da vida que nos irmana. E volto a mim mesmo carregado do afeto que eles deixam em mim. Essas serão, entre asas, as raízes. Quando busco um nome entre as palavras das ciências em que fui me exercendo pela vida afora, todos eles me parecem pobres. Pobres, complicados demais e limitados. A ciência pensa conceitos e talvez o nome desse estranho pássaro esteja um tanto além deles. Os conceitos andam devagar, as ideias voam. Quando procuro esse estranho nome em algum lugar de fronteira entre a ciência, a arte e as falas da vida de todos os dias, algumas palavras me vêm. Não são muitas e de tal sorte se assemelham que quase poderiam ser sinônima. Escolho uma e é ela quem nos acompanhará, leitora amiga, amigo leitor, ao longo destas páginas. Já disse antes o seu nome e ele me volta: amor.*

(BRANDÃO, 2005, p. 26)



## RESUMO

Constituindo-se num trabalho de natureza exploratória e caracterizada como uma pesquisa vínculo-compartilhada, o estudo aqui relatado teve como objetivo geral verificar quais as práticas, os ideais, as configurações internas, os saberes prévios e as relações fundamentais para que uma vida possa acontecer no corpo a corpo que dá sentido à Escola. Para tanto, o estudo foi desenvolvido numa escola com ideais humanísticos, que se propõe desenvolver uma educação libertadora e a busca da autonomia de seus sujeitos. A Escola Nossa Senhora do Carmo é um projeto social do Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Teresa, uma escola para lavradores e pessoas em situação de vulnerabilidade social, localizada no município de Bananeiras-PB. Utilizou-se da abordagem multirreferencial para a compreensão do objeto em estudo e como instrumentos de análises, metodologias cruzadas, através de entrevistas individuais e coletivas, anotações de registros de encontros pedagógicos, documentos, portfólio, PPP, cadernos de registros de colegiado e comitês estudantis, cadernos de instrumentos avaliativos, pesquisas de expectativas e técnicas projetivas de narrativas múltiplas. A Escola tem seus ideais fundamentados em experiências humanísticas e consolida suas práticas na educação popular e na educação do campo e busca desenvolver uma gestão democrática, através de instrumentos colegiados. Com todo o trabalho realizado, a Escola tem ajudado na melhoria da qualidade de vida dos educandos, educadores, funcionários e comunidade, na medida em que fortalece e agrega saberes e princípios da cultura local, bem como se constitui como elemento importante para seu entorno, devido ao trabalho desenvolvido na busca de uma educação integrada e integradora, liberta e libertadora, humanizada e humanizadora, bem como pelas relações tecidas fundamentadas na dialogicidade e na autonomia, onde todos se sentem parte integrante da Escola.

Palavras-Chave: Escola. Fundamentos Humanísticos. Práticas Educativas. Configurações Internas. Saberes. Vida.

## **ABSTRACT**

The research constitutes the exploratory nature and is characterized as a link-shared investigation. The study reported here aimed to verify which practices, ideals, the internal settings, the prior knowledge and fundamental relationship. Thus, a scholar's life can interact with both student and school. The study has been developed in a school with humanistic principles. The School Nossa Senhora do Carmo is a social project of Carmel Sacred Heart of Jesus and Mother Teresa, a school for farmers and people in less favourable social status located in the city of Bananeiras – PB. It was used the multi-referential approach to understand the object under study and analysis as its instruments such as cross methodologies, through individual and group interviews, meetings of educational records notes, documents, portfolio, PPP, academic book records and student committees , papers evaluation practices, expectations of research and projective techniques of multiple narratives. The School has its ideals grounded in humanistic experiences and consolidates its practices in popular education and rural education and seeks to develop a democratic management through collegiate instruments. With all the work, the School has helped in improving the quality of student life, teachers, staff and community. Besides it strengthens and adds the local culture knowledge and principles, as well as material element to its surroundings due to the commitment and hard work in the pursuit of an integrated and inclusive education, which includes free and liberating, humane and humanizing and by woven relations based on dialog and autonomy, where everyone feels part of the School itself.

Keywords: School, humanistic fundamentals, educational practices, internal settings, knowledge and life.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 ORIGENS DISTANTES E PRÓXIMAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS HUMANISTAS UTÓPICAS QUE SE CONSTITUÍRAM COMO INSPIRAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CARMELO.....</b>	<b>29</b>
2.1 A Escola da Ponte .....	30
2.2 As Experiências de Anton Makarenko .....	34
2.3 Os Ideais de Paulo Freire .....	37
2.4 Summerhill.....	39
2.5 A Experiência de Helena Antipoff .....	41
2.6 A Pedagogia Montessoriana .....	44
<b>3 OS CAMINHOS E PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A ESCOLA: CONHECENDO SEU UNIVERSO E SUAS CONFIGURAÇÕES INTERNAS .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Da Idealização à Criação .....</b>	<b>49</b>
3.1.1 O Chão de Barro .....	52
3.1.2 Mãos na Massa .....	54
3.1.3 A Luta pela Sobrevivência .....	55
<b>3.2 Seus Espaços e Configurações .....</b>	<b>57</b>
<b>3.3 O Funcionamento Escolar.....</b>	<b>59</b>
<b>3.4 Alguns Indicadores de Desempenho .....</b>	<b>60</b>
<b>3.5 As Configurações que caracterizam o Universo da Escola.....</b>	<b>62</b>
3.5.1 O Corpo Diretivo .....	62
3.5.2 O Corpo Docente .....	62
3.5.3 O Corpo Discente .....	63
3.5.4 Os Demais Funcionários.....	64
3.5.5 Os Conselhos .....	64
3.5.5.1 O Conselho Escolar .....	64
3.5.5.2 O Conselho de Classe .....	67
3.5.6 Os Comitês e Colegiado Estudantis .....	68
3.5.6.1 Os Comitês .....	68
3.5.6.2 O Colegiado Estudantil.....	70

<b>3.6 Seus Ideais e Eixos Norteadores .....</b>	<b>71</b>
3.6.1 O Eixo Acadêmico .....	72
3.6.2 O Eixo Biopsicossocial.....	74
3.6.3 O Eixo Espiritual .....	78
<b>3.7 A Proposta Pedagógica.....</b>	<b>81</b>
<b>3.8 A Metodologia do Trabalho Pedagógico .....</b>	<b>86</b>
3.8.1 Na Educação Infantil .....	88
3.8.2 No Ensino Fundamental .....	92
<b>3.9 O Sistema Avaliativo .....</b>	<b>95</b>
<b>4 A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS E OS PRINCÍPIOS HUMANISTAS UTÓPICOS E SUA EXPRESSÃO COMO EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO PRESENTES NA ESCOLA: O SANGUE QUE CORRE NAS VEIAS E MOVIMENTAM A ESCOLA.....</b>	<b>97</b>
4.1 Uma Educação Participativa .....	105
4.2 Uma Educação Praxiológica/ Problematicadora .....	115
4.3 Uma Educação Dialógica .....	125
4.3 Uma Educação como Prática da Liberdade.....	138
4.4 Uma Educação como Busca da Autonomia.....	145
4.5 Uma Educação Integrada e Integradora, Humanizada e Humanizadora .....	147
4.6 Uma Pedagogia do Conflito .....	151
<b>5 ESSA VIDA CHAMADA ESCOLA E A ESCOLA CHAMADA VIDA: AS VIVÊNCIAS QUE PERMEIAM O CHÃO DA ESCOLA, NA BUSCA RECÍPROCA DE SENTIDO E SABERES QUE CONTRIBUEM PARA UMA NOVA MANEIRA DE SER, DE VIVER, DE INTERAGIR E DE CONVIVER .....</b>	<b>157</b>
5.1 A Vivência da Gratuidade .....	162
5.2 A Vivência do Respeito.....	165
5.3 A Vivência da Solidariedade.....	166
5.4 A Vivência da Afetividade .....	170
5.5 A Vivência do Autoconhecimento .....	173
5.6 A Vivência da Responsabilidade .....	175
5.7 A Mudança de Hábito .....	177

<b>5.8 A Vivência da Igualdade .....</b>	<b>179</b>
<b>5.9 A Visão Sistêmica /Holística .....</b>	<b>181</b>
<b>5.10 Aquisição da Consciência Crítica.....</b>	<b>185</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>188</b>
<b>6.1 Considerações Finais .....</b>	<b>188</b>
<b>6.2 As Contribuições Acadêmicas do Estudo .....</b>	<b>189</b>
<b>6.3 O Fio Condutor da Tese.....</b>	<b>198</b>
<b>6.4 As Limitações Encontradas .....</b>	<b>201</b>
<b>6.5 Sugestões para Futuras Pesquisas.....</b>	<b>202</b>
<b>6.6 Fechamento da Tese .....</b>	<b>204</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>210</b>
<b>APÊNDICE A – QUADRO DOS DOCENTES E DEMAIS FUNCIONÁRIOS QUE COMPÕEM A ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO NO ANO DE 2013.....</b>	<b>210</b>
<b>APÊNDICE B – QUADRO DOS PAIS E VOLUNTÁRIOS QUE COMPÕEM O CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO NO ANO DE 2012/2013 .....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE C – QUADRO DOS EDUCANDOS QUE COMPÕEM O COLEGIADO ESTUDANTIL DA ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO – ANO DE 2013.....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA DOCENTES, DISCENTES, PAIS E DEMAIS FUNCIONÁRIOS .....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE F – RESULTADOS OPERACIONAIS DA ESCOLA NO ANO LETIVO DE 2012.....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE G – RESULTADOS OPERACIONAIS DA ESCOLA NO ANO LETIVO DE 2013.....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO 1 – FOTOS DA ESCOLA .....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO 2 – FOTOS DE MOMENTOS VIVIDOS COM OS EDUCANDOS .....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO 3 – MOMENTOS VIVIDOS COM OS PAIS .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO 4 – MOMENTOS VIVIDOS COM OS PROFESSORES E DEMAIS FUNCIONÁRIOS .....</b>	<b>224</b>

## INTRODUÇÃO

*Todo educador educa a partir de um conceito de ser humano que reside no seu espírito e que ele visa edificar com seu trabalho educativo.*

(ARRUDA, 2004, p. 84)

Como surgiu a tese? Que ideais me motivaram em sua construção e que a fundamentam? O que estou querendo mostrar com a tese? Como ela se estrutura?

Ela surge de três referências iniciais que me inquietaram e me inquietam até hoje, e se constituem como mola propulsora para minha prática docente.

A primeira, surgida já há algum tempo, quando me deparei com a leitura do poema de Paulo Freire sobre a escola. Quando li, até hoje, ainda não consigo outra leitura de superação de uma delineação tão abrangente do que é a Escola. Impulsionou-me a olhar para dentro e para fora desse universo em busca do visível e invisível, do aparente e do oculto, do dito e do não-dito, que se estabelece nas entrelinhas, nas estruturas superficial, intermediária e profunda do fazer educativo no espaço escolar, numa busca incessante de entender o que ele quis dizer com a escola não é só currículo, não é só avaliação da aprendizagem, não é só prédio, sala, programa, mas, como o poema de Freire enfatiza: a escola é, sobretudo, gente; gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se estima, que não é só um ambiente de aprender a ler e escrever, mas é um ambiente de toda uma relação de pessoas e de construções. Então, surge o desejo de ir buscar na Escola as vivências na prática da vida de todos os dias pelos gestos e fatos concretos no cotidiano escolar, os elementos que a dinamizam e que fazem de todos “gente” e um “ambiente de toda uma relação de pessoas e construções”.

A segunda, nasce com a leitura de um texto de Carlos Rodrigues Brandão, apresentado num encontro de educação, intitulado “Alguns passos pelos caminhos de uma outra educação - ideias breves para tornar mais naturalmente humana e humanizadora uma educação cujo primeiro ambiente é o coração da pessoa humana”. Com essa leitura, o encontro com as ideias que comungava, que ansiava para fortalecer a prática e lutar por aquilo que acreditava e continuo acreditando. Uma educação que busca, através de suas práticas, de seu fazer educativo, um outro mundo possível, que não este posto que está aí, onde o principal lugar de realização da vida da pessoa educada é o mercado de bens, de serviços, onde a razão de ser da educação é instruir e capacitar pessoas competentes e competitivas segundo a lógica, os termos e os interesses do mundo capitalista. Assim como Brandão, sonho e busco uma outra

educação, cujo primeiro passo seja o coração da pessoa humana. Enxergar o outro além do visível, de um aluno apenas, mas uma pessoa com uma história de vida, com emoções que a determina e determina sua aprendizagem escolar. ‘Poetizar a educação e poetizar a escola’, ‘retardar o que-saber em nome do como-viver’. Uma escola sem ranquicisações, sem reprovações, mas uma escola que respeita o ritmo de aprendizagem de cada um e onde o saber torna-se, de fato, um ato partilhado, construído coletivamente.

A terceira referência nasceu da leitura de um livro do Frei Betto com o Paulo Freire chamado “Essa escola chamada vida”, uma conversa entre os dois que se transformou em livro, que nos traz uma compreensão da realidade brasileira e do papel da educação na formação de cidadãos conscientes e críticos, na educação como um ato político, em sua essência. Nessa perspectiva, a educação vista como um instrumento de transformação social e a escola como um espaço para a aquisição e fortalecimento da consciência de agentes transformadores do meio, responsável pelo seu crescimento pessoal e comunitário. Esse livro me levou a refletir ainda mais sobre o caminho na construção de uma educação como prática da liberdade e construção da autonomia, bem como na percepção da dinamicidade da vida, no movimento que se faz história e na aprendizagem que se constitui em escola. Então, ‘essa escola chamada vida’, passou a me inquietar na prática docente, onde passei a pensar nessa vida chamada escola.

Na epígrafe acima, Arruda (2004, p. 84), fala que “todo educador educa a partir de um conceito de ser humano que reside no seu espírito e que ele visa edificar com seu trabalho educativo”.

Maturana (2002, p. 12) afirma que não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre algo tão fundamental no viver cotidiano, que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre educação.

A partir dessas colocações, nasce um pensar sobre qual projeto de país e de educação subjaz essa tese. Vivemos uma época, cujo paradigma dominou um pensamento de sujeição do ser humano às forças da divindade, onde o idealismo se sobrepôs, a fé era pujante e impunha medo através da imagem de um Deus castigador. Depois, vencemos o medo, revertendo a posição, passando a sobrepor a razão e a força de dominação pelo saber. Adentramos numa pós-modernidade, onde muitos estudiosos apontam para um paradigma do mercado, do consumismo exacerbado, de um ter desenfreado, que induz o ser humano cada vez mais ao egoísmo, à competitividade e à negação do outro. Nos perdemos entre o ser e o

ter, entre o pessoal e o social , o individual e o coletivo. A chave do mistério: equilibrar-nos no fio da navalha, como aponta Arruda (2003). Humanizar o infra-humano.

Nesse contexto, nasce também a necessidade de discutirmos ideias para tornar mais naturalmente humana e humanizadora uma educação, cujo primeiro ambiente seja o coração da pessoa humana, como enfatiza Brandão em um de seus textos:

Com um cenário de convivência de aprendizagens construído sobre ideias e imagens de concorrência e competição entre as pessoas que aprendem, por intermédio das pessoas que ensinam, não se educa ninguém para a partilha da vida e a solidariedade no trabalho e fora dele. Por meio de uma ética-didática centrada na capacitação de agentes competentes-competitivos (o ideal de aprendizagem e de vida, segundo um número crescente de centros de formação humana, dentro e fora da escola) não se forma pessoa alguma para a construção de “um outro mundo possível”. Por meio de gestos e de relacionamentos em que a partilha amorosa e o diálogo estão ausentes ou submetidos a motivações centradas no interesse individual por proveitos e sucessos, não se geram vocações pessoais e comunitárias para a construção social da harmonia, da paz e da felicidade recíproca (BRANDÃO, 2005, p. 30).

Isso nos faz pensar sobre nossas práticas educativas, o currículo escolar, a avaliação da aprendizagem, sobre a escola que temos e a escola que queremos. Mas, sobretudo, a concepção de pessoas que queremos ajudar a formar, a trocar e construir saberes que possibilitem nosso projeto de país e de sociedade. Ainda, deve refletir sobre a concepção de educação que entendemos, que se vislumbra.

Nessa perspectiva, o ato de educar se constitui “no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência” (MATURANA, 2002, p. 29). Portanto, o ato de educar ocorre todo o tempo e de maneira recíproca.

Nos movemos entre a razão e a emoção. O desafio é saber quando somos mais razão ou mais emoção, ou saber quando deixar a razão falar mais alto do que a emoção e vice-versa. Para Maturana (2002, p. 22), “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”. Isso nos leva a deduzir que mesmo em um ato racional que nos leve a uma ação, tem sempre em sua gênese uma emoção.

Sendo as emoções elemento fundante de nossas ações, Maturana vai acrescentar que:

[...] na medida em que diferentes emoções constituem domínios de ações distintas, haverá diferentes tipos de relações humanas dependendo da emoção que as sustente,



e será necessário observar as emoções para distinguir os diferentes tipos de relações humanas, já que estas as definem (MATURANA, 2002, p. 68).

Nessa perspectiva, o ato educativo não deve ser concebido como uma relação “aparente e fria”, como um ato mecânico, sem construções afetivas. Se em nossa natureza humana estão as emoções, não devemos segregar dentro de nós esses elementos que nos constitui, nem tampouco superiorizar a razão diante das emoções. Precisamos entender nossa multidimensionalidade e buscar o equilíbrio, o “fio da navalha”, como requisito para se viver bem e feliz.

Analisar o universo escolar passa, então, a exigir a busca do visível e o invisível aos olhos, o aparente e o oculto, o explícito e o implícito, da razão e das emoções de seu cotidiano, num movimento dialético do olhar. O olhar para fora e para dentro.

O olhar para fora compreendido a partir da análise da sua estrutura física, dos seus sistemas, sua proposta pedagógica, seus ideais norteadores, seus processos educativos e suas práticas. Mas, também, o olhar para dentro na busca dos sentimentos, que impulsiona suas ações, as relações tecidas, a interação promovida, o desejo de fazer diferente, “de uma outra educação possível, cujo primeiro passo é o coração da pessoa humana”.

O olhar para fora e para dentro como caminho mais amplo de se aproximar do real da escola, dos seus sujeitos, como pesquisadora e sujeito do universo estudado. Acreditando, como enfatiza Brandão, que:

As verdadeiras revoluções deverão acontecer dentro da mente humana, no espírito dos seres que somos, nas infinitas conexões entre os círculos de fluxos de nossas totalidades interiores e interativas e, mais do que tudo, no desafio à nossa capacidade de gerar, entre nós e entre nós e a vida, uma nova maneira de ser, de viver, de interagir e de conviver (BRANDÃO, 2005, p. 21).

Esse movimento do olhar ou a configuração desse olhar anuncia uma composição da pessoa humana, não apenas na observância do lado racional, lógico, reflexivo e instrumental, mas, que somos também e talvez sejamos, bem mais do que pensamos, as nossas emoções, os nossos sentimentos. Como enfatiza Brandão: “Somos, para além de “um lado e o outro”, a complexa e diferenciada integração de tudo o que sentimos porque pensamos e pensamos porque sentimos”.

Somos, então, a intrínseca interação, a integração entre matéria e espírito, corpo e alma, mente e coração, razão e emoção.

É sempre difícil tentar apresentar uma realidade, quando a relação entre a palavra e o objeto é arbitrária. A fotografia de uma realidade ao ser escrita, se turva pela função múltipla da linguagem, onde acaba sendo uma representação, porque o real se torna indizível.

Essa pesquisa nasce pelo desejo de verificar a contribuição da Escola Nossa Senhora do Carmo na vida de seus sujeitos, mas também pela necessidade de sistematizar essa experiência da Escola, como registro de todo um trabalho de educadores, comprometidos com uma outra educação possível, uma educação mais humanizada e humanizadora, integrada e integradora, liberta e libertadora.

Humanizada e humanizadora, porque se entende que antes de se propor humanizar alguém, se humanize primeiro; que todos os fatos, acontecimentos e relações na Escola sejam tecidas pelo profundo respeito à pessoa de si, para depois se dá ao outro, para que haja uma coerência entre aquilo que se prega, com aquilo que se vive. O primeiro passo deve ocorrer sempre consigo para depois se desdobrar no próximo.

Integrada e Integradora, porque antes de desejar integrar, seja primeiro integrada internamente, que suas disposições internas configurem integralidade, como partes de uma todo harmônico e alinhado, mantendo uma unidade. Onde todos se sintam parte do processo, nas suas diferentes funções, mas na mesma importância para se conseguir o almejado pela Escola.

Liberta e libertadora, porque antes de propor uma educação libertadora, viva os preceitos de liberdade em seus espaços, como pessoas libertas. Que todos tenham vez e voz como agentes e não pacientes do processo.

Enfim, que em tudo que proponha, primeiro aconteça em suas estruturas internas, com as pessoas que estão ali propondo essa construção, para depois se desdobrar no outro.

Esta pesquisa parte de reflexões da práxis de uma construção coletiva, para, a partir delas, dialogar sobre o “ato-fato” educativo, sem pretensões de esgotar o conhecimento, mas situar e orientar o que se fez e o que é construído em educação, no interesse eminentemente ético-prática.

Segundo Cruz (2010, p. 334):

Uma teoria só tem validade se ela é capaz de explicar uma realidade concreta. O texto [...] é o resultado de nossa empiria e faz surgir, a partir dela, uma teoria que dialoga com outras teorias. Acredito que o ofício de pesquisador, assim, cumpre seu

papel, e sem arvorar-se em “dono da verdade” ajuda a produzir um debate que busca a verdade, que respeita a diferença e tem a pretensão de melhorar a vida.

Também participam dessas reflexões algumas inquietudes: para que serve a educação? Em que sentido o homem se educa? Por que e para que o homem precisa educar-se? Qual o projeto de homem e de sociedade subjacente à teoria e à prática da educação? Qual a função da escola? Qual é a contribuição da escola na vida de seus sujeitos?

Diante dessas inquietudes, algumas convicções que ajudam nas tomadas de decisões: a de que a autora desta pesquisa assume a postura e o compromisso de uma educadora que pretende caminhar lado a lado com a transformação social, que acredita no espaço pedagógico como um espaço de constituição de múltiplos saberes, que promovem ao educando a consciência de agente atuante e transformador do meio, responsável pelo seu crescimento, pelo crescimento comunitário e social. Todas essas inquietudes moveram essa tese como grande pano de fundo, onde as respostas se encontram em suas linhas e entrelinhas como encontro nessa busca de uma outra educação possível, centrada mais na pessoa humana e menos no mercado de trabalho.

Na visão de Gadotti (2004, p.74), a relação entre educação e sociedade não é simétrica, isto é, “a educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual depende”. Embora reproduzindo a ideologia da classe dominante e a legitimidade do *status quo*, o espaço escolar também se constitui como um espaço de contradições existentes na sociedade, de distanciamento entre legislação, programas de curso e realidade/contexto escolar, configurando-se como um espaço de múltiplos saberes.

A escola precisa elaborar outro paradigma, que favoreça a promoção humana, que inclua o povo como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a solidariedade, o respeito, a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país e de ser cidadão.

Essa tese tem como fundamento epistemológico e motivacional minha práxis educativa e o trabalho de pesquisa e reflexão ao longo de minha vida enquanto educadora. A práxis, enquanto ação, reflexão e ação de um fazer educativo, se constituem como fundamento maior ou universo conceitual no que se inscreve o meu trabalho com todos que integram nosso espaço escolar. É essa prática que constitui a minha autoeducação, me impulsiona na busca incessante de um crescimento sempre mais consciente e criativo de mim

mesma e dos que a vida me incumbiu de coeducar. Uma práxis vivida no chão da Escola, onde o ponto de partida e chegada são os seres humanos concretos, professores, pais, alunos, funcionários e comunidade. Acreditando, como fala Frigotto, no prefácio do livro de Arruda (2009, p. 14), que é “na relação permanente entre pensamento, reflexão, análise e ação que se materializa uma práxis formadora de sujeitos políticos coletivos e solidários produtores de novas relações humano-sociais”.

A consciência de “ser inacabado” e a busca incessante de “ser mais”, me faz uma educadora em constante processo de movimento no meu fazer educativo, que me move constantemente num caminhar em uma via de mão dupla, de construir um olhar para dentro e para fora, de um fazer e ressignificar constante, de um construir sem pressa de acabar, sem imposições. Mas num exercício constante de ser mais humana, solidária, amorosa, no encontro com o outro, numa acolhida de deixar que o outro seja o outro, de me enxergar no outro e enxergá-lo em mim, de conduzir e deixar-se conduzir, de um ir e vir, de um completar e ser completada ativa e conscientemente com o parto de cada novo dia.

Assim começa minha relação com a Escola. Ao me sentir desafiada a fazer parte da construção de uma escola desde seu alicerce, seus espaços, suas pilastras pedagógicas, seus processos educativos e suas práticas, foi como realizar um sonho, porque pude nela, com plena liberdade e autonomia, dirigir sua construção em todos os aspectos: físico, estrutural e pedagógico.

Nessa perspectiva, essa pesquisa une intrinsecamente pesquisador e objeto de estudo. De acordo com Godoi *et. all.* (2006, p. 94):

No nível epistemológico, não há acesso à realidade independentemente da mente humana. O observador e o objeto de estudo estão interativamente ligados de tal forma que as descobertas são mutuamente criadas dentro do contexto da situação em que se configura a pesquisa.

O que, à primeira vista, poderia parecer desfavorável uma relação de envolvimento direto com o objeto de pesquisa, me permite, numa consciência ética, uma análise mais ampla pela vivência com o objeto pesquisado, pelo contexto de sua realidade, que me possibilita tecer detalhes da história, imperceptível por um pesquisador de passagem e que sem eles, sem dúvida, a riqueza da pesquisa seria menor. Enfim, meu envolvimento direto com a pesquisa,

não me serve apenas para a obtenção do título de doutora, mas reafirma meu compromisso que mantenho com essa Escola porque ela está em mim e eu nela.

Desde o princípio, era claro o desejo de uma educação construída com os seus sujeitos, que todos tivessem vez e voz. Com a participação de todos, a Escola seria importante e com o sentimento de pertencimento, tudo seria de todos e todos cuidariam de tudo.

Uma escola calcada no chão da vida de seus sujeitos, que configurasse seus rostos e realizasse seus sonhos.

A começar, uma escola que promovesse bem estar, que todos se sentissem bem dentro dela, que tivessem o desejo de ali permanecer; uma escola comprometida com seu fazer educativo, que deveria redimensionar sua estrutura, que no modelo vigente dicotomiza a educação urbano-rural e as coloca em posições desiguais e injustas, pois ambas devam ser diferenciadas em sua cultura, identidade e necessidades, mas não excludente, priorizando uma em detrimento da outra.

Para tanto, se fazia claro a promoção de uma educação que tivesse como prática uma pedagogia dialógica, integrada e integradora, humanizada e humanizadora, liberta e libertadora.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcada por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade.

Nos documentos oficiais sobre educação no Brasil, a população rural aparece apenas como estatística. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades ou, no máximo, referências marginais e pejorativas.

A educação precisa ser uma educação específica e diferenciada, mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais, políticas e humanistas para a transformação de si, bem como para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

A presente pesquisa tem como universo a Escola Nossa Senhora do Carmo, localizada no município de Bananeiras-PB, uma Escola constituída como projeto social do Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Teresa, um mosteiro de monjas contemplativas, que enxergaram além dos muros de seu monastério uma realidade de camponeses analfabetos e, tomando essa realidade como matéria de oração e escuta transcendente, incumbe um pequeno

grupo de leigos que se reunia no Carmelo, a fim de beber da fonte de sua espiritualidade, de alfabetizar os lavradores.

Assim começa a história dessa Escola, que como parte integrante desse grupo de leigos, finquei raízes no chão dessa Escola. Participando de sua idealização e concretização, surge a necessidade de sistematizar um trabalho com esse olhar para o campo em toda sua complexidade, bem como de uma educação centrada na multidimensionalidade da pessoa humana. Como proposta pedagógica nos é colocado diversas reflexões como fundamento de ação, nos textos e documentos surgidos a partir da I Conferência Nacional, Por uma Educação Básica no Campo, realizada em 1998, em Luziânia (GO): A escola valoriza os diferentes saberes nos processos educativos? A escola educa com e para os valores humanos e para as várias dimensões da pessoa? A escola se constitui em espaço de vivências democráticas e participativas? É a escola um espaço de transformação social?

Para o desenvolvimento de uma proposta educativa que leve em consideração todos esses princípios, subjaz uma educação coletiva, construída com os sujeitos que dela fazem parte. Um trabalho com o homem e não para o homem, como sugeria Paulo Freire, ao relatar o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que lutava contra a exclusão da população à escolarização e contribuiu para a redefinição da educação na década de 1960.

Pensar a educação assim exige a construção de uma educação popular, cuja gênese reside na ideia de uma relação dialógica entre educador e educando, onde quem ensina aprende e quem aprende ensina. Para Brandão, só se pode pensar a educação popular como:

Um trabalho coletivo e organizado do próprio povo, a que o educador é chamado a participar para contribuir, com o aporte de seu conhecimento “a serviço” de um trabalho político que atua especificamente no domínio do conhecimento popular (BRANDÃO, 2006, p.91).

Percebe-se, então, que o ponto de partida da prática pedagógica é o ser humano em toda sua complexidade histórico-cultural, sua história de vida, seus saberes, suas necessidades, seus conflitos, seus desejos. Uma educação que promova a emancipação, a desalienação, e tenha como prática a liberdade, a igualdade e a autonomia que possibilite ao ser humano a humanização.

Buscar esses princípios comuns que norteiam tanto a educação popular quanto a educação do campo exige um olhar para a análise das práticas sociais desenvolvidas no

âmbito escolar. São elas que apontam para verificação e análise de seu perfil, de sua identidade, uma vez que das práticas sociais:

Decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA *at all.*, 2009, p. 4).

A escola passa a ser, então, um espaço de vivência, onde os processos educativos decorrentes de suas práticas refletem sua proposta pedagógica, seus ideais, sua missão.

Assim, a presente pesquisa se desenvolve a partir de algumas hipóteses, fruto da vivência na Escola pesquisada: a Escola ajuda a construir um ideário que orienta a vida das pessoas para que se compreendam como seres humanos sociais e criem ambientes harmoniosos de convivência? A Escola põe em movimento diferentes saberes e esta é também uma de suas tarefas específicas: socializar e produzir diferentes tipos de saberes e fornecer as ferramentas culturais necessárias ao seu cultivo? Por fim: a aquisição desses valores favorece à melhoria da qualidade de vida dos seus sujeitos?

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo significa compreender o tipo de ser humano que ela necessita ajudar a formar, bem como contribuir com a formação de novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje.

A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas, para isso, precisa conceber e operacionalizar um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção de conhecimentos, desde questões relevantes para a intervenção social do homem do campo no campo, que promova seu bem-estar e integração ao meio e favoreça seu desenvolvimento sustentável, com qualidade de vida satisfatória, mas, também, que o faça se ver como sujeito de sua história, que mostre seu potencial e força transformadora de si e do meio, sem levá-lo a condição de luta predatória, de atitudes que o desumanize.

Para tanto, essa pesquisa torna-se de fundamental importância na construção de um diagnóstico, que sirva de instrumento eficaz na identificação de soluções que culminem na conscientização e na conquista da dignidade de todos que fazem a Escola, bem como para a sistematização de um trabalho desenvolvido em busca de uma outra educação possível, cujo primeiro passo seja o coração da pessoa humana. Sendo assim, a presente tese se propôs a lançar luzes sobre o seguinte problema de pesquisa:

Quais são as práticas, os ideais, as configurações internas, os saberes e as relações fundamentais para que uma vida possa acontecer no corpo a corpo que dá sentido à Escola do Carmelo?

Nessa perspectiva, constituiu-se como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar os elementos que compõem e dinamizam a Escola do Carmelo na busca de uma outra educação possível

Para ajudar a atingir esse propósito, outros objetivos específicos foram definidos:

- Identificar e descrever os ideais que fundamentam a Escola;
- Descrever as configurações internas que constituem as estruturas (física, pedagógica e relacionais) da Escola;
- Identificar e analisar os princípios de uma educação humanista, que embasam as práticas educativas na Escola e sua relação com a educação popular e a educação do campo;
- Verificar a contribuição da Escola no fortalecimento e alargamento dos saberes, na vida dos educandos, educadores/funcionários e comunidade.

Quanto à sua natureza, a pesquisa tem um momento que é uma pesquisa teórica, que tenta embasar teoricamente essa educação humanista, bem como uma pesquisa documental, de caráter exploratório, que recorri a livros, materiais, documentos, que relatam outras experiências que encontra herança na escola do Carmelo.

Quanto aos meios, a pesquisa transcende aos aspectos delineadores de uma pesquisa participante, etnográfica, de campo, pesquisa ação, enfim, já descritos nos livros metodológicos. A pesquisadora e os sujeitos da pesquisa fazem parte do universo estudado, onde todos estão envolvidos, não a partir de um ponto de vista formal, técnico e temporário (enquanto durar a pesquisa). Não é só um estar na pesquisa como sujeito participante, não é só uma pesquisa que se destina a uma ação pontual, com sujeitos determinados. Todos estão envolvidos, com o mesmo objetivo, todos constituem a própria pesquisa.

Assim, essa pesquisa que está para além do que está escrito nos manuais, do que é dito, é aqui denominada de pesquisa vínculo-compartilhada. Ao nomeá-la assim, faço com base em alguns critérios: primeiro, há uma relação intrínseca entre o pesquisador e o objeto de estudo, ou seja, a pesquisadora é parte integrante da pesquisa e vinculada ao universo/objeto



por uma relação de trabalho, afetiva e utópica. Segundo, tudo o que está escrito como uma escolha de vida, apontado como caminho, construção, não é originalmente meu. Tudo foi convivido, compartilhado, fruto de vivências, de momentos reflexivos e de desejos em produzir algo que se constitui como nosso, sobre nós e para nós, nessa incessante busca de uma outra educação possível, cujo primeiro passo seja o coração da pessoa humana. Terceiro, os dados da pesquisa são frutos de uma convivência diária com o objeto estudado e pesquisado, vem de um con(viver) no universo em análise e da interação e integração entre seus sujeitos. Quarto, que a linguagem como representação simbólica produtora de sentido, desde a estruturação, exposição e análise dos dados passam por uma relação afetiva e efetiva com e na Escola, ou seja, os sentimentos, as emoções, frutos do vínculo constituído, orientam a maneira de ver, de escrever, com a clareza e lugar que se ocupa, como pesquisador e objeto pesquisado, bem como diante da objetividade exigida academicamente. Por fim, que a pesquisa seja um instrumento orientador do fazer pedagógico do universo em estudo, parte inerente do seu cotidiano, que apontam questionamentos a cujas respostas não emergem de imediato e não apenas tenha um fim em si mesma.

Com o objetivo de apresentar uma amostra resultante dos pontos de vista dos diversos sujeitos que fazem a história da Escola e não um levantamento de dados ou uma amostra probabilística, onde o processo de informação se dá mediante mão única, ou seja, de um entrevistado para o entrevistador, a coleta de dados foi realizada mediante uso de metodologias cruzadas.

Foram realizadas entrevistas coletivas, como grupo focal com os representantes do colegiado estudantil, pela parte dos alunos, uma vez que, de acordo com Gaskell (2002, p.75), o grupo focal tem o objetivo de “estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem.” E que, em sua essência, “é mais do que a soma das partes: ele se torna uma entidade em si mesma”.

A escolha do colegiado se deu como uma forma de deixar mais neutra possível, a seleção dos alunos. Em três encontros com eles, em horário oposto ao de estudo, conversamos sobre a Escola, com o objetivo de colher seus olhares e, ao mesmo tempo, alimentar o colegiado, salientando a importância deles na construção da identidade da Escola, que se refletia nessa pesquisa.

Também foram realizadas entrevistas com o conselho de classe, como representação dos professores e do corpo diretivo. Foram momentos vividos aos sábados, em dois encontros,

realizados após o almoço, como uma conversa descontraída e que culminavam no encontro do próprio conselho.

Como parte integrante dos sujeitos, realizou-se um encontro com o pessoal de apoio da Escola, auxiliar de serviços gerais e merendeiras, num sábado de atividades, pela manhã.

Por fim, como representação dos pais, o critério adotado foi o dos pais que participaram do conselho escolar no ano de 2012 e 2013, através de um encontro marcado numa sexta-feira, à tarde.

Foi realizada somente uma entrevista individual, com o teólogo e filósofo que assume o trabalho com a dimensão espiritual da Escola. Não foram realizadas entrevistas individuais com os demais sujeitos por se achar que as coletivas foram suficientes.

Também serviram de coleta de dados as anotações em registros de encontros pedagógicos, de conselhos de classe e escolar, em documentos como atas, portfólio, projeto político pedagógico, os cadernos de registro do colegiado, dos comitês, do parabenizo/critico/proponho, de pesquisas de expectativas, bem como de técnicas projetivas como narrativas múltiplas, onde se pediu aos pais e alunos que completassem o texto. Ainda como fonte de dados, fez-se o uso das observações participantes, que de acordo com Becker & Geer (1957) *apud* Gaskell (2002, p. 72) é “a forma mais completa de informação sociológica”, como também os registros em diário de campo, acreditando na sua riqueza, valor e fidedignidade.

Objetivando obter os dados necessários e suficientes para a consecução dos objetivos específicos propostos e o atingimento do objetivo geral, participaram da entrevista com o colegiado estudantil, nove alunos, oriundos do ensino fundamental – anos finais, alunos do 6º ao 9º anos, nível em que se constitui o trabalho com os comitês e colegiado estudantil. Participaram da entrevista com o conselho de classe, doze professores, integrantes dos três níveis de ensino (Educação Infantil, Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º anos) e Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º anos) e a coordenadora pedagógica. Como representantes dos pais e membros do conselho de classe, participaram da entrevista seis pais, três do ano de 2012 e três do ano de 2013, representantes de cada nível de ensino. Como sujeitos representantes dos funcionários foram entrevistadas as três pessoas que assumem a função de serviços gerais e merendeiras.

Para uma melhor elucidação do fenômeno estudado, os dados obtidos na pesquisa serão tratados de forma qualitativa, para o melhor alcance dos objetivos propostos.

Diante da pluralidade e heterogeneidade de práticas, sujeitos e espaços que constituem o universo escolar, à medida que pretende assegurar a profundidade e complexidade de tais

fenômenos, pressupõe a conjugação de uma série de abordagens e correntes teóricas multirreferencial.

A abordagem multirreferencial, segundo Ardoino (1998):

[...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos (ARDOINO, 1998d, p. 4).

Ou seja:

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica (ARDOINO, 1998d, p. 9).

Portanto, serviram de base alguns teóricos, na construção do aporte teórico que subsidiou a pesquisa. São eles: Paulo Freire, Molina, Gadotti, Brandão, Arruda, Rubem Alves, Makarenko, Neill, Antipoff, Montessori, Frei Betto, entre outros.

O presente trabalho científico está estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo, intitulado como '*Introdução*', são apresentadas a delimitação do tema e a formulação do problema de pesquisa, elementos desencadeadores do estudo aqui proposto, seguidas das subseções relativas aos objetivos, às hipóteses, justificativas e à estrutura do trabalho.

A Escola Nossa Senhora do Carmo não está sozinha, nem tampouco surge do nada. Há todo um conjunto de experiências que atravessam a história e que partem de muitos educadores, com o mesmo propósito e desejo da Escola do Carmelo. O segundo capítulo, intitulado '*Origens distantes e próximas de experiências pedagógicas humanistas utópicas que se constituíram como inspiração na construção da Escola do Carmelo*', pretende mostrar experiências não apenas em teorias, mas escolas concretas que de uma maneira ou de outra tentaram realizar experiências semelhantes à da Escola do Carmelo e que embasaram seus ideais.

Várias experiências foram realizadas com a tentativa de quebrar com essa estrutura massificadora e criar uma escola humanista, uma escola aberta, dialógica, para todas as idades. Experiências que saíram de lugares diferentes, em tempos diferentes, como a Escola

da Ponte, em Vila Rica, na cidade do Porto, em Portugal; Summerhill, na Inglaterra, uma escola no campo, as crianças livres; as experiências de Anton Makarenko, na Rússia; Helena Antipoff, em Minas Gerais; Montessori na Itália e Paulo Freire, com sua proposta de educação popular.

O terceiro capítulo *‘Os caminhos e princípios que orientam a Escola: conhecendo seu universo e suas configurações internas’*, tem como objetivo descrever sua origem, seus desafios aos se constituir como um projeto social, suas estruturas (física, pedagógica e relacionais), sua gente, seus elementos que se constituem na construção de uma educação participativa, as pilastras que norteiam toda a ação educativa, sua proposta pedagógica e sua metodologia de ensino.

Uma Escola nova que anseia em ser uma nova Escola. Imbuída desse desejo, não se mede esforços para que a Escola tenha o rosto de seus sujeitos. Para tanto, o desafio de construir o sentimento de pertencimento, para que todos se sintam corresponsáveis pela sua construção e manutenção em todos os aspectos, físicos, pedagógicos e ideológicos.

O quarto capítulo denominado *‘A relação entre as práticas e os princípios humanistas utópicos e sua expressão como Educação Popular e Educação do Campo presentes na Escola: o sangue que corre nas veias e movimentam a Escola’*. Uma viagem por seus sistemas, na busca de identificar e analisar os princípios de uma educação humanista, que embasam as práticas educativas na Escola e sua relação com a Educação Popular e a Educação do Campo.

Minha postura de pesquisadora nesse capítulo foi a de arqueóloga, buscando os indícios que configurassem esses princípios na análise das práticas, no confronto com a teoria e na confirmação com a fala dos seus sujeitos. Um capítulo que se constitui, ao mesmo tempo, como aporte teórico de uma pesquisa, como sistematização de um trabalho realizado, como também construção de conhecimentos para seus sujeitos e todos que dele tomarem como uma fonte.

No quinto capítulo, *‘Essa vida chamada escola e a escola chamada vida: as vivências que permeiam o chão da Escola, na busca recíproca de sentido e saberes que contribuem para uma nova maneira de ser, de viver, de interagir e de conviver’*, a culminância do trabalho ao verificar a contribuição de toda essa proposta educativa na vida das pessoas que a integram e a constitui.

Todo esse trabalho não teria sentido se a relação de trabalho-benefício se configurasse apenas em seus muros, dentro da Escola, se ela não contribuísse para uma melhoria na qualidade de vida de seus sujeitos. Sabíamos que de alguma forma ela deveria contribuir, mas

não se tinha dimensão do quanto. Então, a construção desse capítulo, se configura de fundamental importância na clareza e objetividade do papel da Escola na vida de seus sujeitos.

Por fim, o sexto capítulo, onde contém a conclusão do trabalho de pesquisa, tecendo algumas considerações finais, as contribuições acadêmicas do estudo, o fio condutor da tese, as limitações encontradas, sugestões para futuras pesquisas e o fechamento da tese.

Assim se constitui essa pesquisa de tese, mas, sobretudo, de uma história de vida. Vida de uma Escola que busca em seus princípios do fazer educativo, ser vida. Vida para seus integrantes, que ao viverem dentro dela respiram sua vida e dão vida às suas vidas. Vida para seu entorno, suas comunidades, que ao caminharem em seu chão, embasam o chão de suas vidas. Vida para mim, sujeito dessa Escola, que mesmo longe em muitos momentos, revigoro minhas energias cada vez que adentro em seus espaços e, ao adentrar, recebo o calor humano e o abraço acolhedor das crianças, dos pais e dos meus colegas de trabalho, que me faz sempre voltar por me sentir parte integrante dessa vida chamada Escola Nossa Senhora do Carmo.

Com esse desejo, se constitui essa pesquisa, esse trabalho, que ao se sistematizar numa tese, se denomina: Essa vida chamada escola: o olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação possível.

Começamos pelas experiências de longe e de perto, que também tem uma base humanista e que servem de inspiração para a estruturação pedagógica da Escola.

## 2 ORIGENS DISTANTES E PRÓXIMAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS HUMANISTAS UTÓPICAS QUE SE CONSTITUÍRAM COMO INSPIRAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CARMELO

*Vemos para fora e para dentro. Fora, vemos apenas o que de efêmero se vai oferecendo ao horizonte dos nossos olhos. Dentro, tendemos a ver o que não existe, frequentemente, o que desejaríamos que existisse...*

*Mas, sendo embora aquele que, por inventar o que não existe, antecipa e germina o futuro, o olhar para dentro seria um olhar completamente vazio de sentido se não dialogasse permanentemente com tudo o que existe, fora dele.*

*Nenhuma mudança se funda no nada, na negação da história ou da realidade ou das suas aparências, por mais efêmeras que se apresentem aos nossos olhos, quando eles veem para fora. Todas as utopias se reportam ao que existe e tudo o que existe aspira ao que não existe. O que não existe precisa do que existe – como se fosse a sua face mais oculta.*

(Ademar Ferreira dos Santos)<sup>1</sup>

Esse movimento do olhar, interdependente, dialético e dialógico, entrou na minha vida de educadora, a partir do momento em que comecei a questionar a realidade vivida como professora nas escolas que lecionava e da nova experiência que começara a viver na Escola Nossa Senhora do Carmo, como gestora.

O presente capítulo tem como objetivo descrever experiências concretas que de uma maneira ou de outra tentaram realizar experiências semelhantes a da Escola do Carmelo e que serviram e servem de embasamento teórico e de inspiração.

Diante da realidade de uma construção pedagógica para nortear as práticas educativas da Escola que se iniciava, queria fazer da Escola nova, uma nova Escola. Nesse momento, os dois olhares, o de fora que me trazia os anos de experiência como educadora e o de dentro, meus sonhos de uma outra educação possível, cujos sujeitos fossem agentes do processo pedagógico, se uniram. Desejava uma escola onde as pessoas se sentissem parte integrante

---

<sup>1</sup> Ademar Ferreira dos Santos prefaciou o livro A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir, de Rubem Alves.

desse todo. Que os alunos pudessem dizer o que gostariam de aprender, que tivessem a liberdade de falar e de construir; que os pais sentissem a Escola como parte integrante de sua vida e assim participassem ativamente de seu dia a dia; que os professores pudessem, de fato, assumir o processo educativo como colaboradores, coautores.

O olhar de fora me fazia lembrar as aulas prontas que levava para a sala, descontextualizadas, como se o meu aluno fosse um fiel escudeiro, pronto para receber meus comandos e assistir às aulas; da minha autoridade de professor em enquadrar meus alunos por perfis: os indisciplinados, os calmos, os bagunceiros...; lembrava-me das minhas avaliações, podia fazê-las instrumentos de punição, de obrigação ou de verificação da aprendizagem. Esse mesmo olhar também me fazia lembrar as relações interpessoais na escola. Com os colegas, nos encontrávamos nos corredores entre uma aula e outra e nos cumprimentávamos e na hora do intervalo/recreio, na sala dos professores, onde se falava de tudo menos de alternativas para mudar nossa realidade escolar. Com a direção da escola, nos encontrávamos muito pouco, quando se fazia necessário falar sobre algum fato ou acontecimento na escola.

Tudo isso me fazia lembrar a educação bancária descrita por Freire, na pedagogia do oprimido, me fazia pensar no seu poema sobre a escola, onde fala que na escola o aluno é gente, o professor é gente, o diretor é gente, que a escola não é só um amontoado de tijolos aparentes e frios. Fazia-me lembrar de ainda do Rubem Alves, o quanto pinoquizamos nossos alunos.

A reflexão crítica sobre a prática, segundo Freire (1996, p.22), “se torna uma exigência da reflexão teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Esse desejo de fazer diferente, de construção de um projeto educativo que se contrapõe ao modelo vigente, impulsionou-nos a buscar outras experiências, que traziam em seu bojo a humanização da pessoa, uma construção pedagógica significativa para os que pisam no chão da escola, como a Escola da Ponte.

## **2.1 A Escola da Ponte**

A Escola que começava buscando os ideais freireanos, no desejo de constituí-la com e para seus sujeitos, passamos a sentir necessidade de buscar outras experiências. Em uma doação de livros recebida, eis que se põe em nossas mãos um livro de Rubem Alves

intitulado: ‘A escola com que sempre sonhei sem jamais pensar que existisse’. Quando comecei a ler o livro, achei que seria uma boa sugestão para nossos encontros de formação. E foi aí que conhecemos a Escola da Ponte, uma escola, localizada em Vila das Aves, na cidade do Porto, em Portugal.

A forma como o Rubem Alves descreve a escola passava a nos encantar e a desenvolver um desejo enorme de adaptá-la à nossa realidade.

Quando lia que ali, ninguém tinha a necessidade de elevar a voz para se fazer ouvir, que todos tinham vez e voz; que as crianças não eram educadas para ranquicizações e competição, mas para a solidariedade, a entreatajuda, a partilha e que as pulsões do individualismo, do egoísmo, da agressividade comportamental, gerando a temida e indesejada indisciplina, estavam quase ausentes do cotidiano da escola, me fazia acreditar que era possível trazer essa realidade para perto de nós.

Na Escola da Ponte, todos os seus membros são agentes do processo, se configurando numa comunidade democrática e autorregulada. Democrática no sentido de que o processo de construção e decisão era coletivo e, autorregulada, porque todas as normas e regras eram decorridas das necessidades inerentes ao pensar coletivo, cuja meta era a construção de um ambiente amigável e solidário de aprendizagem.

De acordo com Alves (2001, p. 15), “mais do que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente distingue a Escola da Ponte é uma práxis de educação na cidadania”. E acrescenta:

O sentimento profundamente arraigado no indivíduo de pertença a uma comunidade e a consciência de que dele decorre dos direitos e deveres que nos ligam aos outros não se aprendem nas cartilhas ou nos manuais de civismo, mas na experiência cotidiana de relacionamento e colaboração com os que estão mais próximos de nós. O civismo não se ensina e não se aprende – simplesmente (como diria o publicitário Fernando Pessoa) “entranha-se”, isto é, organiza-se e pratica-se no dia a dia, de uma forma permanente, consistente e coerente. E é da prática do civismo que resultam a aprendizagem e a consciência da cidadania. Há muito que a Ponte o percebeu – e que age em conformidade (ALVES, 2001, p.15).

Essa educação na cidadania, impregnada no todo da Escola da Ponte, delineia sua identidade no paradigma de uma escola sem seriação ou anos, sem aulas, sem turmas, sem testes para avaliar o aluno, sem livros didáticos como manual único para os alunos, sem toques de campainha, nem tampouco com professores ministrando um programa imposto em sua disciplina específica. Cidadania vista na autonomia da construção do conhecimento, onde



as crianças, em grupos, elaboram quinzenalmente seus planos de trabalho e determinam os objetivos de aprendizagem, organizam seus roteiros de estudo, elaboram relatórios e avaliam suas descobertas.

Percebe-se, na Escola da Ponte, descrita por Rubem Alves, que o currículo não é algo pronto, instituído, devendo ser repassado, pelo professor, para o aluno. Ele se evidencia como uma construção coletiva, onde o papel do educador é o de acompanhar, orientar e fortalecer o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e comunitário de cada aluno. Assim, o programa passa de um “cardápio” de saberes organizados e instituídos hierarquicamente por instâncias superiores, invisíveis à escola, distanciados da realidade e interesse dos alunos, para uma construção que nasce das perguntas que os sujeitos constituintes do espaço escolar fazem, na relação dialógica que permeia todo o fazer pedagógico, na linguagem entendida como instrumento de transmissão do pensamento, como meio de comunicação e processo de interação, na construção de um ensino-aprendizagem colado à vida.

Essa experiência demonstra um andar na direção contrária da sociedade capitalista, onde a escola acaba por assumir um espaço de reprodução do *status quo*, da ideologia dominante, do sistema econômico-social e político vigente. Para Alves:

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis. Unidades biopsicológicas móveis que, ao final do processo, não estejam de acordo com tais modelos são descartadas. É a sua igualdade que atesta a qualidade do processo. Não havendo passado no teste de qualidade, elas não recebem os certificados de excelência ISO-12.000, vulgarmente denominados diplomas. As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos” (ALVES, 2001, p. 36).

Pela leitura realizada sobre a Escola da Ponte, percebe-se todo o encantamento do Rubem Alves, como que a realizar-se por conhecer algo que apenas existia enquanto ideal, sonho. A linguagem descritiva e poética nos convida o tempo todo sentirmo-nos na escola e a fazermos parte dela.

Um convite a lutar, a buscar outro jeito de fazer educação, quando olhamos para nossas escolas tão frias e sem vida para seus sujeitos, como um caminho nessa nossa vida de educador/a diante de nossas “retinas já tão fatigadas” com esse modelo de linha de montagem,

com essa produção de unidades biopsicológicas móveis, cujos resultados têm levado ao individualismo, à competitividade e à infelicidade.

Os fins da educação deveriam ser determinados pelas necessidades sociais em constante transformação histórica.

O ter não tem sido sinônimo da felicidade. A realização como pessoa, os saberes da vida passam também pelo afetivo, pelo emocional, pelo desejo. Pelo afetivo, somos seres de relação, nos reconhecemos e nos encontramos no outro, eu existo porque o outro existe. Freud revolucionou a subjetividade ao nos mostrar que não somos o senhor em nossa própria casa e Lacan desfez a ilusão de totalidade, afirmando que somos onde pensamos não ser e a miragem da unidade do eu, mostrando que o eu é, antes de qualquer coisa, o outro.

Essa indissociabilidade entre o eu e outro, das identificações e das relações duais, do imaginário e do simbólico, movidas pelas forças consciente e inconsciente, constituintes do ser, nos faz um ser de conflitos e de desejos, de carências e de prazer, de presenças e ausências.

A afetividade presente na Escola da Ponte se caracteriza como um importante instrumento pedagógico na busca do equilíbrio e do autoconhecimento, que promove a autonomia e proporciona a autoestima e o amor-próprio, necessários para a construção da identidade individual e social. Autonomia vista na constituição das regras e termos de convivências estabelecidos pelas crianças, da decisão de ouvirem música enquanto estudam, de instituir assembleias para tratar dos problemas surgidos na comunidade escolar. O diálogo é elemento fundante da coletividade, bem como a cooperação. As crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. Colocando-se sempre disponível as habilidades e competências em função do outro.

Assim, aprendizagem e ensino são indissociáveis, expressão de solidariedade e de um empreendimento comunitário, de um desejo partilhado. Desejo, que sendo da ordem do inconsciente, representante de uma falta de satisfação absoluta, nos torna sempre sonhadores, na busca do objeto desejado, embora jamais saciado.

Esse desejo que nos move e cujo ato de aprender acontece em resposta a ele, como diz Alves (2001, p. 58), é também a força motriz dessa intersecção de olhares, que nos remete a buscar outras experiências, como a de Anton Makarenko, na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski.

## 2.2 As Experiências de Anton Makarenko

Na pedagogia revolucionária de Makarenko, a escola deixa de ter a sala de aula como centro. Todo o trabalho pedagógico, conduzido no bojo da instrução e do trabalho, é desenvolvido tomando como base e suporte metodológico a coletividade<sup>2</sup>. Para ele, a vida prática seria o critério de trabalho da pedagogia, ou seja, nela o indivíduo é visto como um ser social e que sua personalidade é fruto da interação social no processo de autogestão.

Com a preocupação de como educar o “homem novo”, capaz de participar da construção de uma sociedade socialista, a escola pensada por Makarenko não podia reproduzir hábitos, valores e tradição de submissão. Para ele, segundo Leudemann, a escola:

Deveria ser um espaço amplo, aberto, em contato com a sociedade e com a natureza, relacionando-se às necessidades sociais de cada momento histórico, mas dirigida por um objetivo estabelecido coletivamente por professores e alunos. Um lugar para a criança viver a sua realidade concreta como realização no presente, admitida como sujeito, comandante da sociedade, participante das decisões sociais em seu coletivo organizado.

[...]

A escola makarenkiana é organizada de acordo com os princípios da instrução geral e do trabalho produtivo, retirando a centralidade da sala de aula. A pedagogia deveria, assim, tomar como objeto o processo de constituição dialética, da coletividade em seus diferentes aspectos – educação, instrução e trabalho produtivo. Aos professores caberia a tarefa principal de instruir, de educar e ser educado, junto aos alunos, na vida coletiva autogestionária (LEUDEMANN, 2002, p. 18/19).

Assim, o centro do fazer pedagógico é a autogestão da coletividade, vivenciada nos mais variados aspectos e espaços: a sala de aula, o trabalho cultural, o trabalho produtivo, as coletividades primárias (destacamentos), o Conselho dos Comandantes (coordenadores das coletividades primárias), a Assembleia Geral (onde todos os educandos e os educadores resolviam os problemas mais gerais) e o coletivo dos educadores (com a intensa participação no processo pedagógico e cultural).

Nas Assembleias Gerais, inicialmente realizadas semanalmente e, posteriormente, quinzenalmente, presididas pelo Presidente do Conselho da Coletividade, reúnem toda a comunidade para o envolvimento com as resoluções dos problemas, com a construção e/ou

---

<sup>2</sup> A coletividade em Makarenko não é simplesmente um conjunto, um grupo de indivíduos em interação. “A coletividade é um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, pois estão organizados e possuem organismos coletivos. São conscientes, devem discutir esse projeto e se responsabilizar por ele, passo a passo”(LEUDEMANN, 2002, p.150/151).

retomada de normas, para a eleição dos membros dos Coordenadores da Coletividade Primária/Chefes de Destacamentos, Comissão Sanitária e Comissão Financeira. Pode-se perceber que a Assembleia Geral tem como pano de fundo manter a unidade, estimular a participação social e dar voz a todos. O sentimento de pertencimento estimulado e constituído nessa prática conduz a mudanças de hábitos, comportamentos e valores significativos na vida da comunidade e dos indivíduos.

A organização da coletividade básica é realizada levando em consideração a centralização do processo pedagógico da instrução e da produção.

Na escola, os estudantes se organizam por classes ou por turmas instituindo-se chefes de classes, responsáveis pela disciplina na sala e nos intervalos, pela conservação dos bens e com o poder de expulsar da sala o aluno que violar a disciplina. Estes chefes se encontram à disposição da direção da escola e se tornam assistentes dos docentes responsáveis pela sala/turma.

Na produção, a organização das coletividades básicas se dá em forma de destacamentos e gozam de prioridade. São constituídos por membros de diferentes faixas etárias, com um número de integrantes entre sete e quinze pessoas e que façam parte do mesmo trabalho. Este grupo também divide o mesmo dormitório e lugar no refeitório. Em cada grupo é eleito um coordenador, em assembleia, de acordo com critérios estabelecidos (bom aluno, ter instrução mais elevada que os demais do grupo e qualidades pessoais como: delicadeza, preocupação pelos menores, capacidade para dirigir e honradez). Esses chefes de destacamento tem a função de promover o cumprimento do plano de produção do grupo, da ordem do dia, de zelar pelo bem estar de todos, pelos cumprimentos escolares, pelo incentivo à participação em atividades culturais e desportivas, pela elevação cultural dos membros, pelo respeito e bom relacionamento entre todos. A eleição desses coordenadores ocorre de três a seis meses, garantindo o rodízio no comando, a alternância da subordinação, a vivência de mandar e obedecer, de dirigir e ser dirigido, garantindo o mesmo direito a todos e o espírito de coletividade.

O conjunto dos coordenadores dos coletivos primários forma o Conselho da Coletividade, que se reúnem com regularidade, mas sem calendário ou dias marcados, e avaliam todo o andamento dos destacamentos, bem como organizam as atividades, dirige o trabalho desenvolvido por todos os órgãos de autogestão (assembleia geral, comissão sanitária e financeira) e toma decisões de sua competência. Esse órgão mantém uma constante interação e consonância com a direção administrativo-pedagógica da instituição.

Como parte integrante desse todo organicamente organizado, se encontra o trabalho cultural, como um dos tempos sociais, além da instrução, produção, lazer e descanso, que no sistema educacional makarenkiano se desenvolve de forma espontânea, pessoal e integral dos educandos, sob direção de especialistas. Definidos em círculos culturais, se distribui em atividades de coral, teatro, literatura, dança, contos, música, pintura, trabalhos manuais, fotografia, pesquisas em ciências naturais, física e química, radioamadores, esportes, xadrez e damas. Nesse tipo de atividade, de acordo com Luedemann (2002, p. 328) “os educandos passam a desenvolver a força criativa, espiritual, estética, descobrindo suas preferências e contribuindo para o desenvolvimento cultural de toda a coletividade”.

Nenhum círculo tem hierarquia sobre outro, cada educando poderá participar somente de um círculo de cada vez, cada círculo presta conta de sua atividade em forma de espetáculos, concertos, jornais, exposições e relatórios, as resoluções de normatização de cada círculo são de competência do Conselho da Coletividade, bem como seu acompanhamento de desempenho.

Enfim, a metodologia educacional makarenkiana se constrói a partir das necessidades concretas da vida coletiva organizada e a educação é vista como um processo, cujo percurso é realizado pelas perspectivas criadas de acordo com a força da coletividade a curto, médio e longo prazo.

Ao tomar conhecimento da proposta pedagógica revolucionária makarenkiana, tendo claro sua construção dentro do contexto histórico da Rússia, do modo de produção taylorista, da hegemonia do modelo de maquinaria escolar, pensado e implantado nos séculos XIX e XX, sob a égide das contradições e conflitos da passagem do regime czarista, a revolução e implantação de um novo sistema, o socialismo, e sua resistência para permanecer no poder, da revolução industrial e suas determinações em todas as instâncias políticas, sociais, econômicas e educacionais, da transição da sociedade feudal para o capitalismo, tudo isso nos faz refletir sobre a grandiosidade, determinação e ousadia desse novo fazer a educação, que nos leva a querer adequá-la, estudá-la e adaptá-la ao hoje de nossa história, do nosso fazer pedagógico, na busca de uma outra educação possível, mais liberta e libertadora. Olhávamos para toda essa experiência de Makarenko e achávamos possível de trazê-la para nossa realidade, como a criação dos conselhos, dos comitês e do colegiado dentro da Escola. Esse olhar nos encaminhava para as experiências freireanas, que embora tendo sido pensada para alfabetização de adultos, acreditávamos em sua adaptação para as crianças, quando defende uma proposta de educação construída com os sujeitos.

## 2.3 Os Ideais de Paulo Freire

Buscar essa educação, colocando docentes, discentes, pais e comunidade como agentes de todo o processo educativo, necessariamente nosso olhar se volta à pedagogia freireana, como suporte metodológico de base a contribuir com esse fazer. A começar pela conscientização que “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 2005, p.107).

Suas experiências vividas inicialmente em Recife-PE, depois se estendendo para Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte e em João Pessoa-PB, ampliando-se, posteriormente, para todo o país e ultrapassando nossas fronteiras brasileiras, propõe uma pedagogia libertadora, fundamentada na busca do ser mais, na dialogicidade e na amorosidade.

Ao constataremos nossas limitações humanas, nossa inconclusão, a consciência dos direitos negados, da exploração, da opressão, da injustiça sofrida, mas, ao mesmo tempo, nossa determinação, força e capacidade de lutar e buscar nossa realização como seres humanos, nosso anseio de liberdade, nossa “humanização roubada”, nos inserimos no movimento de busca constante de uma necessidade ontológica de ser mais.

Não nascemos para a infelicidade. A desumanização promovida pelos fatores sociais, políticos e econômicos, determinantes de uma realidade histórica, deve nos impulsionar a buscar nossa verdadeira vocação histórica: a humanização, a realização como pessoa, a felicidade.

A superação da desumanização e restauração da humanização se dará na medida em que a educação, como um dos instrumentos de transformação da realidade, for construída com os sujeitos e para os sujeitos, ou seja, pela práxis, que é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

Uma educação, de acordo com Freire (2009), fundamentada num método “ativo, dialogal, crítico e criticizador”. Ativo porque é constituído por sujeitos em constante processo de interação, de reciprocidade, de trocas; dialogal porque se estabelece numa relação horizontal de um sujeito para outro sujeito, numa ação intercomunicante ligada por uma matriz, a realidade histórica, por isso crítico e criticizador, na medida em que ao refletir sobre si mesmo, sobre a realidade, os homens se reconhecem como sujeitos, agentes e pacientes de suas ações, das transformações, do estar e ser no/do mundo, do seu poder criador e recriador.

O método Paulo Freire, concebido para alfabetização de adultos, é descrito por ele em cinco fases: a primeira traz como prática primordial o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. Para Freire (2009, p. 120), esse levantamento é feito através de encontros informais entre educador e educando, com visitas à comunidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, com o objetivo de buscar não só os “vocabúlos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo”. A segunda fase é constituída pela escolha das palavras geradoras, oriundas da primeira fase. A seleção é realizada de acordo com os critérios da riqueza fonêmica, das dificuldades fonéticas (sílabas mais simples às complexas) e do teor pragmático, sintático e semântico. A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo, buscando o debate a partir de uma palavra geradora, dentro de uma situação problema, vivenciada no cotidiano dos sujeitos, como ponto de partida para entender o local, que se desdobram em perspectivas para a análise de problemas regionais, nacionais e globais. A quarta fase é a elaboração de fichas-roteiro/plano de aula para auxiliar os coordenadores no trabalho pedagógico, para não perder de vista o objetivo a ser atingido com aquele processo pedagógico. A quinta e última etapa consiste na realização da decomposição das famílias fonêmicas decorrentes da/s palavra/s geradora/s, objetivando a aquisição da apropriação do sistema linguístico.

Ao analisarmos esse método, achamos que podíamos trabalhar com nossas crianças em processo de alfabetização, trabalhando a partir da realidade deles, buscando o que gostariam de aprender e como eles queriam que se desenvolvesse esse aprendizado, realizando visitas às comunidades para conhecer o educando em seu universo e alfabetizando-os a partir de palavras geradoras.

O diálogo é o elemento fundante das relações de todas as coisas no mundo. Para Brandão (2005, p. 103), o diálogo em Freire é “o sentimento do amor tornado ação”. Assim, as coisas que existem no mundo, na natureza são dadas ao homem para serem amorosamente transformadas por ele e para ele. Sua ação interveniente no mundo pelo fruto do seu trabalho constitui sua cultura, faz a história e dá sentido à vida.

Assim, o diálogo só se constrói e se nutre no amor, na crença dos homens e mulheres de um mundo melhor, da humildade e solidariedade ao perceberem que, como indivíduos, vivem em comunidade e buscam o mesmo ideal: a felicidade. Para Freire (2009, p. 115), “quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Só aí há o diálogo”.

Passamos a entender que para buscarmos uma educação libertadora e construída na busca da autonomia, necessário seria ter como fundamento maior o diálogo. Compreendemos com Freire que todo processo de transformação ocorre pelo diálogo. Daí então, passamos a buscar o diálogo como fundamento de nosso fazer educativo, como seta do caminho para se alcançar o propósito educativo almejado. Nessa perspectiva, ficava clara a necessidade de implantar uma gestão democrática, onde o diálogo pudesse fluir naturalmente, onde as pessoas pudessem falar o que estava bom na Escola, o que não estava e propor alternativas de transformação.

A pedagogia libertadora proposta por Freire, intersecciona os olhares e faz buscar ainda outras experiências, como a vivida em Summerhill, uma escola situada na aldeia de Leiston, em Suffolk, Inglaterra.

## **2.4 Summerhill**

Summerhill recebe crianças de várias localidades da Inglaterra, bem como oriundas de outros países. Elas são divididas em grupos etários e instaladas em dormitórios grupais com uma “mãe da casa” para cada grupo, em alas divididas: masculina e feminina.

Uma escola, cuja regra maior é a liberdade sem medo, uma escola que se adapta às crianças e não as crianças que se adaptam a ela. Para Neill:

Uma escola que faz com que os alunos ativos fiquem sentados nas carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis, é uma escola má. Será boa apenas para os que acreditam em escolas desse tipo, para os cidadãos não-criadores que desejam crianças dóceis, não criadoras, prontas a se adaptarem a uma civilização cujo marco de sucesso é o dinheiro (NEILL, 1980, p. 4).

Semelhante a Colônia Gorki e a Comuna Dzerjinski, as crianças e jovens vivem numa escola em regime de internato. Nela, os alunos são livres para escolherem suas atividades diárias.

No período da manhã são ofertadas aulas regulares, com horários determinados, das diversas disciplinas escolares (geografia, história, matemática, química), em classes e horários distintos, para que os alunos possam ter opção de escolhas, ministradas por professores qualificados. As crianças podem comparecer ou não. É uma opção. A centralização do ensino



em Summerhill não está no conteúdo em si, nem tão pouco no método, mas na formação da personalidade e do caráter, mediados pelo desejo dos alunos, como manifestação do amor. “Amor significa ser favorável à criança, e isso é essencial em qualquer escola” (NEILL, 1980, p. 7).

Uma coisa interessante a observar nessa liberdade de escolhas ‘sem medo’ é que as crianças pequenas que entram na escola, com a idade introdutória dos primeiros anos escolares (Educação Infantil), não apresentam rejeição para participarem das aulas, mas as crianças que chegam mais tarde, oriundas de outras escolas, como têm a liberdade de escolher, em sua grande maioria rejeitam a sala de aula por um bom tempo. Para Neill (1980, p. 5), “o tempo de recuperação é proporcional ao ódio que trazem em relação à última escola que frequentaram”.

A parte da tarde é livre para todos fazerem o que quiserem. Brincam, consertam seus objetos, constroem brinquedos, jogam, pintam, enfim, se divertem.

Ao final da tarde, há atividades direcionadas. São oferecidas oficinas de leitura, arte, pintura, recortes de oleado, cerâmica, artesanato, carpintaria, metalúrgica. Nas noites de segunda à sexta feira são oferecidas atividades diversas como cinema livre, palestras na área da psicologia, para quem se interessar em participar, acima dos doze anos de idade, sobre temas variados, de acordo com a curiosidade e desejo dos frequentadores, tais como: complexo de inferioridade, roubo, humor, moralismo, masturbação. O teatro e a dança também são atividades realizadas nesses momentos.

Se existe regras em Summerhill, elas são determinadas por toda a comunidade escolar (corpo docente e discente) em Assembleia Geral, realizada nas noites dos sábados. Nelas, todos têm o mesmo direito de se pronunciar e expor sua causa/queixa para que possa ser resolvida através do voto, ou seja, da solução encontrada como consenso pela maioria. Na assembleia ainda são votadas as normas de funcionamento da escola e a escolha dos responsáveis pela ordem nos variados espaços (salas, dormitórios, oficinas, assembleia...).

Toda essa liberdade de ser para Neill, não significa a anulação do bom senso, nem tampouco é porta aberta para que se evidencie a agressividade. O amor e a compreensão como princípios levam as crianças a um comportamento de partilha, interação e unidade. Conduz ainda a autodeterminação e a autoconfiança.

Ao relacionar a aprendizagem das crianças e jovens de Summerhill com as de outras escolas, Neill fala que os outros estudantes brilham em conhecimentos técnicos, mas são infantis na maneira de encarar a vida, uma vez que:

Foram ensinados a saber, mas não lhes ensinaram a sentir. Tais estudantes são amistosos, agradáveis, animados, mas algo lhes falta: o fator emocional, o poder de subordinar o pensamento ao sentimento. Falo-lhes de um mundo cujo conhecimento lhes foi negado, e que eles continuarão a desconhecer. Seus livros escolares não tratam do caráter humano, do amor, da liberdade, ou da autodeterminação. Assim, o sistema continua, tendo por alvo apenas os padrões de ensino livresco: continua separando a cabeça do coração (NEILL, 1980, p. 24).

Isso nos faz pensar que tipo de educando queremos ajudar a formar, se sujeitos competentes para o mercado de trabalho, preparados para competir e desenvolver ações individualistas que promovam seu lugar nessa sociedade capitalista, que se preocupem em vencer e ocupar pódios em suas instituições de emprego, que centralizem seus esforços em ganhar dinheiro para a aquisição de bens materiais, enfim, pessoas que acreditam estar a felicidade e o sentido da vida na busca do ter. Ou se queremos, através da educação, ajudar a formar seres humanos capazes de manter sua sustentabilidade, sem perder sua humanidade, que se sensibilizem com as necessidades dos outros, que promovam no seu ambiente de trabalho um clima solidário e fraterno, que faça prevalecer nas relações o respeito e a amizade, enfim, uma educação que promova pessoas felizes, que centram sua felicidade no ser, no conhecimento e crescimento interior como princípio básico de vida.

Entendíamos que a Escola precisava ser significativa para seus sujeitos, que todos gostassem de estar nela. Assim, buscamos instrumentos que proporcionassem a inclusão de todo em sua construção. Constituímos as assembleias gerais para formação das regras e termos de convivência que permeariam o cotidiano escolar, bem como todos pudessem opinar sobre o currículo a ser construído, baseado numa multidimensionalidade da pessoa.

Esse olhar voltado para o educando como um ser não só biofísico possuidor de uma capacidade intelectual, mas também de uma dimensão psicossocial, que se desenvolve indissociavelmente, buscada em Summerhill, nos remetendo à experiência Antipoffeana em Educação, como mais uma referência a contribuir dentro da proposta almejada.

## **2.5 A Experiência de Helena Antipoff**

Assim como Neill, que promovia o olhar para a dimensão psicológica de seus educandos como um fator de fundamental relevância na garantia de uma educação que, de fato, fosse efetiva para os sujeitos, Helena Antipoff, radicada no Brasil a partir de 1929,

educadora e psicóloga, desenvolveu um trabalho educativo na formação da educação do bem-dotado, do excepcional e da educação rural.

Em sua filosofia da educação no meio rural, ela chama atenção para a necessidade de conhecer a criança em seu habitat, ou seja, o processo educativo deve partir da realidade concreta, conhecer a história e o meio em que vivem os educandos, entendê-los a partir de suas situações de vida. Nesse processo, é de fundamental importância a integração da escola com a comunidade.

Em sua experiência social e pedagógica desenvolvida na Fazenda do Rosário<sup>3</sup>, volta seu olhar para a formação do educador como uma prioridade para mudar a realidade camponesa do desamparo dos poderes públicos. Habilitá-los às especificidades dessa realidade em todos os seus aspectos (histórico, social, cultural e psicológico) para poder transformá-la é o ponto de partida de sua filosofia. Por isso, centra seus esforços nos cursos de treinamento de educadores, na Escola de Aperfeiçoamento, construída na Fazenda do Rosário.

Esse novo modelo de escola e de educação proposto por Antipoff é alicerçado no paradigma escolanovista, que segundo Campos (2002), exigia dos educadores um novo tipo formação que não poderia ser construída dentro dos parâmetros tecnicistas e da educação bancária. Tal formação deveria ser construída em suas vivências enquanto ser humano e em sua relação com o meio.

Para Antipoff (2002, p.277), caberia aos educadores o papel social, “o de edificar formas produtivas e mais equitativas de vida coletiva.” Para tanto, elenca alguns princípios básicos para essa atividade, tais como: a inserção ativa no grupo e crença ilimitada no progresso da humanidade, a fim de cultivar em todo indivíduo a consciência de liberdade; a confiança no ser humano, por mais humilde que seja, tem seu valor e potencial; investir no espírito de cooperação, franca e organizada de todos e acreditar na educação como um elemento promotor do progresso social, econômico, político e espiritual da sociedade.

Caberia, então, o papel da escola contribuir para a formação de atitudes democráticas na busca da equidade entre campo e cidade. Democracia vivida e não falada, exigindo atitudes e hábitos, cujos critérios básicos a serem praticados seriam o da lealdade e o da cooperação.

A lealdade, como virtude a ser ensinada na escola, parte do princípio do conhecimento da realidade e de si como pressuposto para compreender o outro e a sociedade.

---

<sup>3</sup> Fazenda localizada no município de Ibirité, distante 26 km de Belo Horizonte-MG, pertencente à Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

Que faz a escola para insuflar na criança o respeito à lealdade? De que processos pedagógicos lança mãos para incutir no seu espírito o amor à verdade, o interesse pelo real? Como ajuda à criança a distinguir o falso do errado, e a discriminar o imaginário do real?... Não sei se haverá nas escolas esta preocupação de aproximar a criança diretamente dos fatos para acostumar seus sentidos, suas mãos, sua inteligência a refletir com fidelidade a natureza, tal como ela é, nas suas aparências palpáveis; de formar-lhe hábitos de ver com seus *próprios olhos* e verificar os conhecimentos com o manejo, cada vez mais ativo, das coisas e dos fenômenos. Haverá no ensino das ciências naturais, por exemplo, esta intenção de por a criança em contato com os fatos, como Jesus Cristo o fez quando convidou o apóstolo Tomé a resolver, com as *próprias mãos*, as dúvidas que o assaltavam? (ANTIPOFF, 2002, p. 221. Grifos da autora).

Todos esses questionamentos nos faz refletir sobre nossa prática, na maioria das vezes centrada num discurso tão aparente e frio, numa relação tão verticalizada na sala de aula, num conteúdo programático tão distante da realidade do educando e a falta de subsídios teóricos que auxiliem na interação com o desenvolvimento cognitivo e a prática educativa.

Assim como a lealdade, a cooperação é o outro princípio básico a ser vivenciado numa escola que busca a democratização. Para desenvolvê-la, necessário se faz o exercício da autonomia no ambiente escolar, isto é, estimular nos sujeitos o sentimento de pertencimento, através de práticas que promovam sua inserção nas ações cotidianas, em que evidenciem sua importância no processo, desenvolva sua participação ativa, crie o senso de responsabilidade e de tomada de decisões.

A percepção de seu papel na formação da coletividade exige o reconhecimento de sua individualidade, de seu lugar nesse todo orgânico. Isso se consegue “quando cada um dos membros do grupo, refletindo sua individualidade, concorre no esforço coletivo para fins determinados” (ANTIPOFF, 2002, p. 224). É se percebendo como indivíduo num grupo, que se reconhece seu papel e sua importância e se torna autônomo das suas escolhas.

Percepção e reconhecimento desenvolvidos quando pensamos em outra forma de ensinar e aprender, em outro jeito do fazer educativo, em uma filosofia educacional que deva:

Forçosamente, valorizar a criatividade, pois é obra altamente criativa, antes de mais nada. E, em matéria de criação, o mais importante é oferecer ambiente onde ela se expanda em cada um dos elementos e se transfira, por eles, ao conjunto comunitário e social. Seria a filosofia do estímulo ao desenvolvimento dos valores através de atividades adequadas, livremente escolhidas (ANTIPOFF, 2002, p. 262).

Como exercer a criatividade com o nosso atual sistema de ensino? Uma criatividade que gere autonomia, liberdade, humanização, consciência crítica. Eis a questão. Isso nos faz pensar em nossos programas, nossos planos de aula, no espaço escolar, nossa prática pedagógica, quase sempre reproduzidos de uma estrutura secular, que já não atendem mais à nossa realidade. A criatividade, como ferramenta pedagógica para atender as demandas educacionais exige transgredir com todo esse fazer e com toda essa estrutura.

Diante de tamanho desafio, ficou claro para o grupo que avançaríamos em nossa proposta educativa à medida que refletíssemos sobre nossa realidade, nossos desafios e conflitos nessa busca. Passamos a sentir necessidade de unir prática e teoria e prática. Que alcançaríamos essa criatividade essencial, criando um espaço na Escola para a formação docente, que passamos de denominar de Círculo de Aprendizagem.

A criatividade como fundamento para uma aprendizagem significativa, como desdobramento de uma educação como prática da liberdade. Liberdade, que segundo Montessori, é o veículo que promove o interesse à aprendizagem.

## **2.6 A Pedagogia Montessoriana**

Como pensar numa escola que pretende fundamentar seus ideais educativos centrados numa educação liberta e libertadora sem buscar nos seus embasamentos a pedagogia montessoriana? Uma mulher que manteve uma coerência no que pensa e faz; que desafia seu tempo pelos seus ideais e rompe barreiras na conquista da profissão e dos valores morais para a época.

Ao iniciar sua trajetória trabalhando com deficientes mentais, desempenha um trabalho magnífico e desafia o pensamento da inaptidão a eles atribuída, como incapazes de aprenderem como as outras crianças “normais”.

Para nós chamava atenção a filosofia da educação por ela vivida. Ao inaugurar sua primeira Casa dei Bambini, em 1907, concebia uma educação completa da criança, visando não somente a instrução, mas a educação dos princípios humanísticos, uma educação integrada à vida.

O método Montessori é muito utilizado, seus materiais pedagógicos são bastantes empregados até hoje e, frequentemente, é acoplado a outras tendências teóricas.

Para nós, se fazia importante a compreensão do papel do educador, que deveria assumir o papel de mediador, de criar oportunidades para que as crianças se sentissem estimuladas à aprendizagem, sem interferência. Para Montessori (2003, p.20), “o segredo de um bom ensino é respeitar a inteligência da criança como um campo fértil onde as sementes devem ser semeadas, para crescer no calor da imaginação flamejante”.

Nessa perspectiva, cabe a nós educadores o papel de tocar essa imaginação da criança, de entusiasma-la ao conhecimento, de ligar intrinsecamente a imaginação à inteligência. Para tanto, necessário se faz tomar como princípio a liberdade do ir e vir no seu processo de construção do conhecimento. Ser sujeito de sua própria aprendizagem.

Isso nos encantava dentro da escola. A possibilidade de garantir aos alunos a autonomia, como condutores no seu processo de aprendizagem. Outros pré-requisitos iam se acrescentando, na medida em que passávamos a conhecer mais sobre Montessori, tais como: que a educação devia se iniciar pelos sentidos, a necessidade de respeitar o ritmo de cada criança, o desenvolvimento de atividades individuais e em grupo, a consideração da personalidade da criança em sua totalidade, as atividades centradas no exercício prático, aprender a fazer, fazendo.

De acordo com Bello (2005, p.76), quando se refere ao método Montessori de educação, intrinsecamente, está se falando de um caminho para a formação humana. Um caminho compreendido sob dois aspectos: “um, a didática própria, na qual a aprendizagem é conquistada através de materiais concretos; outro, um rico suporte ético-pedagógico, no qual se propõe a formação de um novo homem e, conseqüentemente, de uma nova sociedade”.

Com uma proposta educativa fundamentada sob esses dois aspectos, centrada na formação da pessoa como um todo, um fator fundamental parece ser a preparação do ambiente. Um ambiente adequado e harmônico torna-se imprescindível na construção de uma aprendizagem significativa, para uma autoeducação.

Passamos a nos preocupar com a organização do espaço escolar. Que ele expressasse vida e vida em abundância, como abundante é o universo da criança. Um ambiente que favorecesse a imaginação e a criatividade, dentro das condições que tínhamos em mãos: paredes coloridas, mobiliários à altura das crianças, variados materiais pedagógicos, jardins, espaços para brincar, sem falar do imaterial, muito amor, dedicação e respeito. Para Montessori, segundo Angotti:

O ambiente para atingir uma finalidade educativa necessita estar devidamente preparado e elaborado com uma atmosfera ideal de trabalho voltado à introspecção e às condições de realização autônoma e independente, com materiais interessantes e motivadores da atenção, do interesse e do movimento infantil de descortinamento do mundo cognitivo (ANGOTTI, 2005, p. 60).

Juntando-se a todos esses fundamentos, outro passou a ser importante para nós, a lição do silêncio. O silêncio entendido não como ausência de barulho, disciplina, mas como requisito na autoeducação. Silêncio que conduz ao exercício da interioridade, da concentração e do autoconhecimento.

De acordo com Lima (2005, p.74), outra grande marca da proposta educativa de Montessori é o “jogo do silêncio”:

Saber apreciar os sons do silêncio permite o encontro com o seu próprio interior, com a sua voz interna. Essa atividade é um instrumento de autoconhecimento, que ferramenta a disciplina interna. Crianças e jovens que aprendem a utilizar o silêncio, através de exercícios prazerosos, tendem a ser mais equilibrados nas suas relações com o mundo.

Silêncio que ao conduzir ao conhecimento de si, proporciona a formação de um adulto mais centrado e equilibrado, para saber lidar melhor com as tensões e frustrações do mundo, bem como a aquisição de uma consciência reflexiva e crítica de agente e paciente das transformações pessoais e sociais, e, principalmente, uma pessoa mais plena e feliz. Desde então, passamos a adotar na Escola um momento de relaxamento, realizado sempre após o recreio.

Embora as críticas ao Método Montessori sejam pela limitação às crianças, ou pelo aspecto religioso, ou ainda outras perspectivas, para nós seus princípios pedagógicos se apresentavam como elementos que reforçavam nosso desejo de uma escola em que os alunos gostassem de estudar nela.

Seja um método desenvolvido com crianças, como o de Montessori, seja o método desenvolvido com adultos, como o de Paulo Freire, não nos prendíamos a isso. Suas propostas e ideias eram para nós ponto de partida para adaptá-los ao nosso contexto e realidade. Sem desconhecer suas raízes, nem ficarmos presos ao passado, nem às críticas, lançávamos no desafio de juntar as partes na construção desse todo: a Escola Nossa Senhora do Carmo.

Todas essas experiências, com suas diversas práticas educativas, nos levam a refletir sobre nossas práticas em nossos espaços escolares, a partir das inquietações que surgem com as questões que nos apresentam no cotidiano, umas certas, outras, ficamos à deriva, velejando em círculos, mas sempre refletindo e buscando construir melhor nosso fazer educativo na Escola.

Olhar para todas essas práticas sociais e educativas descritas nas experiências da Escola da Ponte, de Makarenko, de Paulo Freire, de Summerhill, de Antipoff e de Montessori, nos aponta para caminhos na busca de nos ajudar a melhorar em nossas práticas e a pensar numa educação centrada numa pedagogia participativa, autorregulativa e solidária.

Todas essas experiências contribuíram para a construção da Escola do Carmelo, desde os ideais que a fundamentam, permeando todo seu fazer educativo até suas configurações internas.



### 3 OS CAMINHOS E PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A ESCOLA: CONHECENDO SEU UNIVERSO E SUAS CONFIGURAÇÕES INTERNAS

*Escola é...  
o lugar onde se faz amigos  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...  
Escola é, sobretudo, gente,  
gente que trabalha, que estuda,  
que se alegra, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente, o professor é gente,  
o aluno é gente,  
cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
na medida em que cada um  
se comporte como colega, amigo, irmão.  
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'  
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
que não tem amizade a ninguém  
nada de ser como o tijolo que forma a parede,  
indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
é também criar laços de amizade,  
é criar ambiente de camaradagem,  
é conviver, é se 'amarrar nela'!  
Ora, é lógico...  
numa escola assim vai ser fácil  
estudar, trabalhar, crescer,  
fazer amigos, educar-se,  
ser feliz. "(Paulo Freire)<sup>4</sup>*

---

<sup>4</sup> Texto extraído do site <http://www.youtube.com/watch?v=A0T9xOAcDMw>

Diante desse poema de Freire, pode-se perceber sua visão de escola e de educação, visão que também passei a desejar a partir de sua leitura, há alguns anos atrás. De lá para cá, sempre que penso em escola, em educação, penso nesse poema.

O olhar para dentro, me leva ao tempo em que era aluna e me conduz a uma outra configuração da minha escola. Uma escola em que não me sentia parte dela, que fui figurante, quando se tratava da construção de minha vida escolar. O olhar para fora, que me leva ao presente, me permite ver como agente na construção de uma escola assim, como essa descrita por Freire.

Construção que me permite descrever sua história desde sua idealização à sua implantação. Esse capítulo tem como objetivo descrever sua origem, seus desafios ao se constituir como um projeto social, sua estrutura física e pedagógica, sua gente, suas configurações internas, as pilastras que norteiam toda a ação educativa, sua proposta pedagógica e sua metodologia de ensino.

### **3.1 Da Idealização à Criação**

*O caminho dissociado das experiências de quem o percorre  
é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto,  
muito menos o nosso próprio projeto de vida.*

(Ademar Ferreira dos Santos)

Tudo começou em 1999, quando a cidade de Bananeiras, na Paraíba, recebe a presença de um mosteiro de monjas contemplativas, o Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Teresa, vindo do Rio de Janeiro para se estabelecer nesse município.

Bananeiras, cidade interiorana, situada a 140 km da capital, possui uma população em torno de 22.000 habitantes, em sua maioria localizada na zona rural e tem como meio de subsistência predominante o cultivo da terra.

A priora do Carmelo, identificando que as pessoas do entorno do mosteiro, situado na zona rural, são lavradores e que a maioria deles era analfabeta, idealizou uma escola para fazer se concretizar o chamado sentido em suas orações.

Tendo o Carmelo um projeto voltado para os pobres, antes de se instalarem no meio deles, sentiram a necessidade de preparar o terreno, isto é, os alicerces humanos, para então

lançar os espirituais; uma vez que, para a Madre Teresinha não se pode dar o pão da Palavra a quem tem fome do pão material, do mesmo modo não se pode lançar uma formação espiritual a quem não tem nem mesmo as bases humanas ou intelectuais. Seria malhar em ferro frio.

Nesse pensamento, reuniu o grupo de Amigos do Carmelo, relatou seu desejo e pediu a colaboração para a edificação de uma escola que ensinasse esse povo a ler, mas, ressaltando a importância de ir muito além, dando-lhes, sobretudo, o saber da dignidade humana, presente nos ensinamentos do Evangelho.

Realizou-se um levantamento da realidade do entorno do Carmelo e com a parceria dos Irmãos Maristas e da Fundação Banco do Brasil iniciou-se a Escola, com um corpo diretivo e docente constituído por um grupo de leigos, subsidiados à luz do mosteiro, uma vez que as irmãs não podem assumir as funções pelo seu estilo de vida contemplativa de clausura.

Tomando como suporte teórico a pedagogia freireana, que inspirou os principais programas de Alfabetização de Jovens e Adultos e constituiu um novo paradigma pedagógico para a educação popular, deu-se início a esse projeto na sala da casa de um dos lavradores.

Tomando conhecimento da realidade pela convivência, emergia a vontade de desenvolver uma educação que promovesse a consciência de sujeito de sua história, das transformações de si e do meio, de uma educação humanizada e humanizadora, liberta e libertadora, integrada e integradora.

Essa proposta de uma educação popular, centrada nos ideais freireanos também nos remetia a teologia da enxada, expressão mais nordestina da Teologia da Libertação, empregado pelo Pe. José Comblin, enquanto expressão da “Igreja na Base”, protagonizada por setores eclesiais tais como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as Pequenas Comunidades de Religiosas Inseridas no Meio Popular (PCIs), o Centro de Estudos Bíblicos (CEBI), Pastorais Sociais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Comissão Indigenista Missionária (CIMI), a Pastoral de Juventude do Meio Popular (PJMP), a Ação dos Cristãos no Meio Rural (ACR), entre outras, e que consiste numa experiência formativa de enraizamento no meio popular rural e urbano, numa perspectiva de compromisso com a causa de libertação popular.

Surgia a necessidade de trabalhar o educando em suas múltiplas dimensões: intelectual, humanista, psicológica e espiritual.

A Escola que se iniciava como um projeto social tinha que se tornar inclusiva para atender aos seus objetivos. Como alunos, tínhamos lavradores e filhos de lavradores em diferentes faixas etárias, jovens e adultos, alguns com deficiências físicas e mentais.

Com o aproveitamento das carteiras substituídas de colégios da rede pública, nas tardes dos sábados, iniciamos as aulas, na sala da casa de um educando lavrador.

Diante das dificuldades encontradas pela heterogeneidade da turma no nível cognitivo e pelos fatores biológicos, mediante uma avaliação técnico-pedagógica, viu-se a necessidade de ampliar a carga horária de estudos, e, em comum acordo entre todos, passamos a funcionar à noite, de segunda a sexta feira.

Foi-se evoluindo gradativamente, respeitando o ritmo de cada aluno, ampliando sua visão de mundo, estimulando seu senso crítico e, aos poucos, tirando a trava existente em seus olhos, que os impediam de enxergar a vida diferente. Para tanto, tornava-se fundamental não se limitar somente ao conteúdo programático e buscou-se integrar o homem em sua totalidade, com a inclusão de palestras, com temáticas que favoreciam sua inserção ao meio, debates de fatos cotidianos, vídeos e filmes, com o objetivo de levá-los à reflexão e discussão de ideias, participação em eventos, comemoração de datas especiais, bem como o aprofundamento espiritual, em que os alunos partilhando a Palavra e testemunhando, no dia-a-dia, fatos vivenciados dentro da comunidade, recriam a história e se fazem sujeitos históricos.

Com isso, a Escola cresceu ampliando seus horizontes com a inserção de novos alunos, que chegavam em busca de ampliar seus conhecimentos e alcançar realizações, tornando-se pequena a sala da casa do lavrador, onde as aulas eram ministradas.

Como consequência, crescia a responsabilidade em todos os aspectos, bem como os desafios que se constituíam como espaço físico, materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários e alimentação, pois se percebia, que para alcançar o objetivo pretendido pela Escola era necessário, dentre outros fatores, eles estarem bem alimentados. Viu-se que alguns lavradores passavam o dia no trabalho, na terra, e chegavam cansados em casa e viam-se diante de duas opções: tomar um banho e ir para a Escola ou tomar um banho, comer alguma coisa e chegar atrasado à Escola. Nessa realidade, muitos vinham sem comer, surgindo, então, a necessidade de batalhar por uma merenda escolar. Foi aí, então, que os integrantes do grupo Amigos do Carmelo se revezavam com a merenda e o Carmelo oferecia um sopão, nas sextas-feiras.

Com a dimensão do trabalho realizado despertou também o interesse de outros alunos, familiares dos lavradores, que moravam em comunidades circunvizinhas. Falou-se com a Prefeitura Municipal, que ajustou ao seu horário a condução dos novos alunos.

Passou-se, então, a dar aulas em uma puxada da casa do lavrador, construída em regime de mutirão, a fim de ajustar à nova realidade, uma vez que nossos alunos não cabiam mais na sala.

Mas, pelo frio que faz à noite nessa região, tida como região do brejo paraibano, com clima ameno e temperatura sempre mais baixa durante a noite, obrigou-nos a voltar para dentro de casa.

A priora do Carmelo, tomando conhecimento de tal realidade, tratou de resolver o problema, entrando em contato novamente com os Irmãos Maristas, que sensibilizados pelo projeto, resolveram colaborar mais uma vez, enviando uma verba para a compra de um terreno e a construção de duas salas de aula.

Diante da demanda e da vontade de desenvolver um projeto que realmente edifique o homem em sua totalidade, mandou-se fazer um projeto de uma escola que se consolidaria no meio deles a fim de atender suas necessidades e de seus filhos. Buscando compatibilizar a necessidade atual, com a perspectiva de crescimento futuro, aliado aos recursos existentes, idealizamos uma construção modulada onde, no primeiro momento, foi construída duas salas de aula, uma cantina e um banheiro.

A Escola Nossa Senhora do Carmo é uma instituição nascida da interação entre a vida contemplativa e a população local. O binômio Carmelo/Povo promove a esperança de uma prática transformadora na realidade do homem do campo.

### 3.1.1 O Chão de Barro

Com a consolidação das atividades desenvolvidas, abriu-se a perspectiva de realização de novas ações, a partir da carência identificada, de ampliar o trabalho desenvolvido até então para as crianças, filhos dos lavradores, para os jovens adolescentes, enfim, para assistir à família como um todo, onde se tem um público-alvo de aproximadamente 540 famílias, que residem na região circunvizinha.

Mais uma vez a priora, com sua visão de se oferecer uma educação transformadora, foi em busca de concretizar esse desafio. Em contato com Frei Betto, amigo seu, e colocando-o a par de todo esse ideal, ele a tranquilizou, dizendo que ela conseguiria a verba necessária para a ampliação da Escola com o MEC, na SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversificada e Inclusão) e fez a mediação entre o Carmelo e o Ministério. No

contato, foi solicitado que elaborássemos um projeto com todas as necessidades para a edificação da Escola.

Elaborou-se um projeto com mais salas de aula, cozinha, refeitório, telecentro, almoxarifado, sala de professor, cisterna, parque infantil, direção, secretaria e banheiros para docentes, discentes e pessoal de apoio, bem como, todo o mobiliário e equipamentos necessários ao seu funcionamento.

O projeto foi enviado em meados de outubro de 2006 e em dezembro desse mesmo ano recebemos a notícia da aprovação do projeto e o envio dos recursos financeiros para a continuidade da construção.

A maioria dos lavradores alunos ajudou em sua construção, que pela convivência diária facilitava a comunicação e o acompanhamento do projeto, bem como a vontade de dar continuidade às aulas, mesmo a Escola estando em construção.

A empolgação era tamanha que começamos o ano letivo de 2007 com a primeira parte do projeto em construção, as paredes levantadas, sem reboco, chão batido, sem banheiro, nem cantina e com a decisão em conjunto de iniciar também já com as crianças.

Assim foi feito, passamos a funcionar pela manhã com Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com 79 crianças matriculadas, distribuídas nas respectivas séries, onde, em uma sala, colocamos as crianças da educação infantil e na, outra, as demais do ensino fundamental. À noite, com uma lâmpada presa a um cabo de vassoura, atendíamos aos pais alunos.

Como se tratava de uma escola no campo, passamos a buscar subsídios pedagógicos para atender essa realidade. Foi então que, em contato realizado com a Secretaria de Educação do Estado, para registro da Escola, ficamos sabendo do Programa Escola Ativa, destinado às escolas do campo, para atender as salas multisseriadas e, assim, passamos a trabalhar com o referido programa.

Com a Escola em construção, à medida que mais salas iam sendo construídas, íamos dividindo as crianças para o desenvolvimento melhor do trabalho pedagógico. Sem cozinha e sem banheiro, levava-nos a buscar alternativas quando se precisava desses espaços. Passamos a usar o banheiro da casa mais próxima e a merenda passei a levar pronta da minha casa, enquanto se concluíam essas áreas.

À noite, continuamos com os pais-alunos-lavradores-construtores. Como essa turma já havia se alfabetizado e, para dar continuidade ao processo educativo, precisávamos buscar uma alternativa, tendo em vista que éramos inabilitados ao funcionamento regular para a EJA,

de acordo com o Conselho Estadual de Educação, que tem como pré-requisito para esse nível o registro definitivo que se daria depois de três anos de funcionamento. Assim, passamos a trabalhar com o Programa Saberes da Terra, do Governo Federal, para jovens e adultos do campo, que integrava o ensino regular com o ensino profissionalizante, com a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em outubro de 2007, tivemos por fim a construção da Escola, toda equipada e mobiliada para o pleno funcionamento. Um ano difícil. Tudo era novo para nós, se constituindo num grande desafio toda essa construção: física, estrutural e pedagógica.

### 3.1.2 Mãos na Massa

Quando tudo parecia ir se acomodando, novos desafios foram surgindo: as crianças do quinto ano entregaram todas as avaliações do último bimestre sem respostas. A professora sem entender o fato questiona e obtém como resposta o desejo deles de repetirem o ano para permanecerem na Escola. Desejo reforçado pelos pais na última avaliação sobre todo o trabalho desenvolvido e o atendimento das expectativas dos pais. Na oportunidade, enfatizaram a importância da permanência dos filhos na Escola, salientando que seria um retrocesso terem que retornar para as escolas anteriores.

Esses fatos serviram de reflexão para a continuidade da proposta pedagógica embrionária desenvolvida, para pensarmos as possibilidades de atendimento da necessidade dos alunos e pais sem, contudo, perdermos o senso de responsabilidade que abrigaria a implantação do fundamental – anos finais, com todas as consequências, inclusive financeira, advindas daquela decisão.

Com o apoio de novos parceiros, iniciamos o ano letivo de 2008 com a Escola maior. Agora contávamos com um universo de 149 educandos, com todos os alunos do quinto ano, no sexto ano do fundamental II, sendo implantado de forma gradativa.

Em julho, recebemos a visita do grande parceiro desse projeto, o Frei Betto, que ao conhecer de perto todo o trabalho desenvolvido, promoveu uma campanha solidária de arrecadação de fundos para a manutenção da Escola, uma vez que ganhamos todo o recurso necessário para a construção, mobília e equipamento, mas faltava os recursos financeiros do seu custeio. Com a arrecadação da campanha, conseguimos mantê-la por dois anos.

Com o crescimento da Escola, aumentavam também as dificuldades da sua manutenção, que levava a promoção de campanhas na busca da adoção de um aluno ou de um educador, como a realizada no início de 2011, onde se repensou a continuidade ou o fechamento do fundamental II, pela falta de recursos financeiros.

Pela educação promovida dentro da concepção multidimensional do ser humano e na busca de construir uma escola dentro de uma proposta de educação popular, pautada na construção coletiva (docentes, discentes e comunidade) de todas as ações pedagógicas, onde o “aluno é gente, o professor é gente, o diretor é gente, o pai é gente, cada funcionário é gente”, a Escola tem se tornado referencial no município e regiões circunvizinhas.

Com todo esse trabalho desenvolvido, a procura por vagas tem sido enorme, simbolizando a sede do povo de dar aos filhos uma educação que ensine muito mais do que ler e escrever.

Assim, a cada novo ano letivo, tem crescido uma lista de reserva que não conseguimos dar conta, pela falta de recursos financeiros, pois pela estrutura e demanda daria para ofertarmos duas turmas de cada série do ensino fundamental.

### 3.1.3 A Luta pela Sobrevivência

Como projeto social, a vida da Escola é movida por doações, uma vez que ela é totalmente gratuita, nenhum aluno paga para estudar nela. Assim, desde o princípio, a importância de todos entenderem essa situação. Uma escola que surgia na comunidade, para a comunidade, que exige o comprometimento e o envolvimento de todos para que ela possa funcionar.

Como contrapartida, temos que batalhar pelos recursos humanos, pela merenda escolar, pelo material pedagógico e de expediente, pela manutenção da estrutura, necessários ao seu funcionamento.

Diante dessa realidade, desde o início incentiva-se a presença dos pais e comunidade, para uma participação voluntária mais ativa no cotidiano escolar, enfatizando a importância da presença deles para alcançar os resultados desejados no ensino, bem como no alcance das metas construídas coletivamente e, ainda, no funcionamento da Escola.

Ficou proposta, em uma das Assembleias Gerais, a criação do “Dia da Partilha”, onde, sempre no início de cada mês, escolhe-se um dia para que todos contribuam com algum



gênero alimentício ou material de limpeza, para a merenda escolar e higienização da Escola. Aquilo que precisa ser complementado é conseguido por campanhas e parcerias.

Desde o início contamos com a ajuda de alguns parceiros, pessoas amigas do Carmelo, que mensalmente fazem doações e uma empresa de informática, com o provedor de internet.

Com a campanha de 2011 na adoção de um aluno ou educador, mais parceiros aderiram e passaram a contribuir, mas a situação ainda é de muita dificuldade financeira para a sua manutenção.

Naquele ano, a Rede de Educadores da Educação do Campo do Brejo Paraibano, promoveu um seminário e chamou a Escola para apresentar suas práticas educativas no evento. A Escola se fez presente com pais, alunos, docentes e corpo diretivo, relatando suas práticas e mostrando o envolvimento e a construção coletiva de todo seu processo pedagógico. Na oportunidade, estava presente o educador e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão. A reação dele foi animadora para nós e nos serviu de ânimo e força em nossa luta, bem como de um reconhecimento de todo um trabalho desenvolvido. Ao ouvir nossa experiência educativa, abriu sua fala dizendo que o Rubem Alves precisaria vir a Bananeiras, conhecer a Escola do Carmelo, como é conhecida, para reescrever a estória da Escola da Ponte, desta vez com uma escola do interior da Paraíba.

O educador Brandão, ao tomar conhecimento de como e o que se ensina na Escola do Carmelo, ainda enfatizou que admirava como conseguíamos fazer todo esse trabalho na Escola, com a escassez de recursos e com o quadro funcional que temos. E salientou: *Na Escola da Ponte, o governo investe, há todos os recursos disponíveis necessários para o desenvolvimento do trabalho, os alunos são selecionados e os professores são qualificados. Aqui, vocês não têm nada disso: não dispõem dos recursos necessários para o desenvolvimento da proposta educativa. Sem falar que os alunos são crianças, em sua grande maioria, camponesas, de baixa renda e os professores tem só até a graduação. É um empenho admirável!*

Em uma conversa com Brandão, no término do seminário, ele propôs um Encontro de Educação em Bananeiras, com a presença dele, de frei Betto e outros amigos do Carmelo, em benefício da Escola. Assim, entre os dias 22 e 24 de agosto de 2012, é realizado o Encontro de Educação da Escola do Carmelo, com a parceria da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a presença de Carlos Rodrigues Brandão, Frei Betto, Antônio Bogado (professor da PUC/Rio), Lúcia Ribeiro (socióloga mineira), Eduardo D'Amorim (educador Marista), Ana Gusmão (educadora popular) e diversas ONG's do Estado da Paraíba: a Casa Pequeno Davi,

Aldeias Infantis SOS, Casa dos Sonhos, Apoitchá, ONGIFA, Amazona, Projeto Beira da Linha, Escola Viva Olho do Tempo, AJAC, NEI e Roda de Leitura. Além das palestras, o encontro teve rodas de conversas, trocas de experiências e trouxe como foco de discussão a busca por uma educação mais humanizada e humanizadora.

Aproveitando a presença de representantes locais e do governo estadual, na abertura do evento, o Frei Betto, endossado pelos demais, enfatizou a importância do apoio dessas instituições para com a Escola, devido sua relevância no trabalho educativo desenvolvido.

Com 260 alunos e com um quadro funcional de 29 pessoas, inicia-se 2013 com um diálogo entre município e estado para a formulação de um convênio para suprir as dificuldades financeiras.

Com a Secretaria Estadual de Educação, após várias tentativas anteriores, foi celebrado um convênio de repasse de recurso para auxiliar no pagamento dos professores, a necessidade mais urgente; com o Município, após uma relação truncada com a gestão anterior, ficou acordada a disponibilização de alguns funcionários, o transporte escolar e uma ajuda na merenda escolar, e em contrapartida, o repasse do cadastro de parte dos alunos para a rede municipal.

### 3.2 Seus Espaços e Configurações

*Considero impossível  
conhecer as partes sem conhecer o todo,  
assim como conhecer o todo sem conhecer as partes.*  
(Pascal)

Quando se deu a compra do terreno com a doação dos Maristas, tudo em volta era só mato, uma casa de lavrador ali, outra acolá. Três mais próximas, cerca de 100, 200 e 300 metros de distância e depois algumas casas mais afastadas, até chegar ao povoado mais próximo, Chã de Lindolfo, que fica, aproximadamente, a um quilômetro e meio de distância da Escola, onde habita cerca de 340 famílias.

A escolha do local foi pela proximidade com o terreno do Carmelo. Assim, ficava mais fácil a relação entre a Escola e as monjas.

Cercada por muros baixos, para impedir a circulação de animais nos seus espaços, ao se deparar de frente com a escola, se avista logo seu nome, em letras ornamentais, desenhadas na fonte “Cloister Black” e, ao lado, seu símbolo, um livro aberto, com as iniciais “E. N. S. C.”, escritas em suas páginas e, na parte superior do livro, agregado a ele, a cruz carmelita com suas três estrelas, simbolizando o vínculo com o Carmelo, bem como a proposta de educar o ser humano como um todo.

Ao abrir o portão de entrada da Escola, nos deparamos com um pequeno jardim, dividido por uma alameda, até chegar ao próximo portão, que dá entrada para os espaços internos. Nesse jardim, dividido pela passagem em dois lados, pequenos bancos, onde os alunos costumam sentar na chegada, saída e horários de intervalos, para bate-papos e descontrações e, ao fundo do lado direito de quem entra, os mastros, para hasteamento das bandeiras.

Ao adentrarmos no segundo portão, nos encontramos num hall, onde, do lado esquerdo, estamos diante de duas pequenas salas, medindo em torno de quatro metros quadrados cada, destinadas à coordenação e à direção; do lado direito, fica a secretaria, com a dimensão equivalente às duas salas opostas.

Como seguimento do hall, um enorme pátio coberto, arrodado de salas. O olhar mirante à frente, se depara com um pensamento de Santo Agostinho, em letras emborrachadas, pregadas na parede, formando um desenho de um pergaminho, que chama a atenção de quem chega, onde está escrito: “Senhor, ensina-me o que tenho de ensinar; ensina-me o que ainda tenho de aprender; ensina-me a conhecer tua vontade e sabedoria.” No pátio, nos deparamos, no lado esquerdo, com um mural, fixado na parede, onde encontramos o calendário escolar e de atividades, avisos, comunicados, convites e prestação de contas. Mas adiante, definido por fita adesiva colorida delineando um retângulo na parede, um painel de acompanhamento, onde encontramos os resultados bimestrais das metas pedagógicas (relacionadas à aprendizagem) e operacionais (presença de pais na Escola, frequência nas aulas, de alunos e professores, bem como a realização das atividades enviadas para casa). Do outro lado da parede, um extenso cordão fixado nas duas extremidades, onde se encontra a socialização de pesquisas, trabalhos grupais, cartazes e desenhos.

São dez salas ao redor do pátio, quatro de cada lado e duas ao fundo. Percorrendo as salas do lado direito do pátio nos deparamos com as duas primeiras destinadas à Educação Infantil, a terceira ao 2º ano e 9º ano, a quarta ao 1º ano e na última sala deste lado encontramos a sala de leitura. Das cinco salas do lado esquerdo, três são destinadas ao

restante do funcionamento do fundamental I e II (3º/6º, 4º/7º e 5º/8º anos), uma ao telecentro e a outra restante, fazendo lateral com a sala de leitura, o almoxarifado. No meio do pátio, entre as salas ficam os banheiros; do lado esquerdo, o feminino, do lado oposto, o masculino, com estruturas iguais. Ao abrirmos a porta do banheiro, nos deparamos com dois espaços destinados aos alunos da educação infantil e dois aos maiores e um chuveiro, bem como duas pias de mãos, uma pequenina e baixa e outra maior e mais alta, bem como espelhos e lindos desenhos emborrachados fixados nas paredes. Uma coisa chama a atenção de quem neles entram: muito limpos, as paredes e portas sem riscos, nem rabiscos, sem papéis fora do cesto e sem depreciação dos vasos e pias.

Em anexo ao pátio, seguindo um corredor central, ligando o pátio ao restante da Escola, novamente nos deparamos com outro jardim, dividido ao meio pela rampa que dá acesso à sala dos professores, ao refeitório e à cozinha. Um jardim pensado para os dois públicos da Escola; de um lado, um ambiente para os maiores, com bancos e, ao fundo, uma gruta com a imagem da santa que leva o nome da Escola; do outro lado, um ambiente pensado para os pequeninos: em um canto, uma pequena casa em madeira mobiliada, mais à frente um pequeno poço, mais adiante uma pequena mina e, distribuídos nesse meio, nos encantam a branca de neve e os sete anões, de cimento e tamanhos medianos, bem como alguns animaizinhos e plantas ornamentais, constituindo um lindo espaço para as crianças brincarem.

Por fim, fechando todo o espaço escolar, na ponta do jardim da branca de neve tem um portão, que leva ao parquinho e ao minicampo, onde as crianças brincam nos intervalos, onde acontecem os campeonatos, os jogos e as brincadeiras.

Toda a estrutura física da Escola encontra-se ajustada para o deficiente físico.

Com sua frente para o poente, possibilita a contemplação do por do sol, sempre nos finais da tarde, como uma despedida suave e um desejo de se reencontrar no dia seguinte.

### **3.3 O Funcionamento Escolar**

Pela manhã, a Escola recebe os alunos do fundamental II. No turno da tarde, sempre se concentrou o maior número do alunado. É o turno de maior efervescência na Escola, que exige mais atenção e trabalho. É a entrada dos pequenos da Educação Infantil e as crianças dos anos iniciais do fundamental.

A Educação Infantil, dividida em dois espaços: o Psicopedagógico e o de Corpo e Movimento, com crianças de quatro e cinco anos de idade, que se alternam nos espaços, durante à tarde.

A Escola funcionou no ano de 2007 com 79 alunos em regime multisseriado. Em 2008, com 149 alunos matriculados e a Escola já toda construída, funcionando na seriação. No ano de 2009 foram 202 alunos, subindo para 239 em 2010, crescendo para 249 em 2011, chegando a 258 em 2012. Em 2013 são 260 alunos matriculados.

No turno da noite, a Escola acolheu a Educação de Jovens e Adultos, de 2007 a 2010, com a turma pioneira do projeto. Em 2011 conseguiu-se uma turma de Brasil Alfabetizado, pelo município, com 12 alunos mais próximos da Escola.

A violência no campo se constitui num fator de dificuldade de deslocamento dos alunos para a Escola, no período noturno. A partir de 2012, a Escola não funcionou mais nesse horário, não ofertando mais a EJA.

### **3.4 Alguns Indicadores de Desempenho**

Todo o trabalho desenvolvido, todo o empenho promovido na busca de uma outra educação, numa construção coletiva e amorosa, os resultados começaram a aparecer, na avaliação do trabalho pedagógico.

Passamos a ter uma significativa presença dos educandos na Escola, se contrapondo à realidade apontada nos indicadores da educação do campo. Aqui, para fins demonstrativos, foram coletados os dados estatísticos dos anos de 2011 a 2013.

Em 2011, a frequência Escolar<sup>5</sup> foi de 95,1%; em 2012 foi de 95,4% e em 2013 a frequência foi 92,6%.

A presença assídua do educando aponta que a Escola é significativa para eles e acolhe-os em suas necessidades.

Realidade que se apresenta também para os que nela trabalham. Tem-se uma frequência significativa da presença do educador e dos funcionários<sup>6</sup>. Em 2011, a frequência docente foi de 95,2%; em 2012 foram 97,2% e em 2013 foi de 95,7%.

---

<sup>5</sup> Indicadores extraídos da frequência nas cadernetas da escola e transformados em gráficos, que se encontram nos apêndices, na tese.

Também se configura como fator importante, pois significa que se sentem motivados a enfrentar o desafio de lecionar e trabalhar no campo.

Ainda refletiu na presença dos pais<sup>7</sup>, uma luta de todas as escolas para a participação mais ativa desse segmento no cotidiano escolar. Em 2011, sua presença na Escola foi de 59,5%; em 2012 foram 83,2% e em 2013 foi de 76,5%. Ainda se espera mais, porém esse percentual se torna significativo quando sabemos da dificuldade de trazê-los para a escola.

Ainda atribui-se ao trabalho desenvolvido, a grande participação dos alunos nas atividades diárias e para casa<sup>8</sup>, mostrando que se empenham na aprendizagem. Em 2011 93,6% cumpriram as atividades propostas; em 2012, 92,4% e em 2013, 89%.

Como consequência, também se tem dados significativos quanto ao número de aprovações, reprovações e evasão escolar<sup>9</sup>.

Em 2011, dos 249 alunos matriculados, 229 foram aprovados, 16 reprovados, nenhum aluno foi transferido e 04 deixaram de frequentar a Escola. Em termos percentuais, temos um número de 6,42% de reprovação e 1,6% de evasão escolar.

Em 2012 foram matriculados 258 alunos, dos quais 224 foram aprovados, 26 foram reprovados, 06 foram transferidos e 02 deixaram de frequentar a Escola. Em termos percentuais, tem-se em torno de 10,07% de reprovação, 2,32% de transferidos e 0,77% de evasão escolar.

Em 2013, 260 alunos foram matriculados, destes 223 foram aprovados, 29 retidos, 07 transferidos e 01 deixou de frequentar. Em termos percentuais, tem-se 11,15% de retidos, 2,69% de transferidos e 0,38% de evasão escolar.

De modo geral, tem-se um bom indicador de trabalho, embora se deseja diminuir esse índice de repetência. Para tanto, avalia-se bimestralmente o rendimento escolar, com todos (pais, professores e alunos) e tem se tornado foco nos estudos de formação formas de melhorar esse indicador de repetência na Escola.

---

<sup>6</sup> Dados extraídos da frequência dos educadores e funcionários da escola e transformados em gráficos, que se encontram nos apêndices, na tese.

<sup>7</sup> Registros da presença de pais na escola e transformados em gráficos, que se encontram nos apêndices, na tese.

<sup>8</sup> Dados extraídos dos cadernos de registros da escola e transformados em gráficos, que se encontram nos apêndices, na tese.

<sup>9</sup> Dados extraídos do censo escolar da escola.

### **3.5 As Configurações que caracterizam o Universo da Escola**

A escola é, sobretudo, “gente”. Gente que se alegra, gente que se relaciona, que se faz gente no processo de interação. A Escola dividida em seus segmentos internos: corpo diretivo, docentes, discentes, demais funcionários e pais, tem o desafio de alinhar suas ações a fim de tornar significativo seu fazer educativo. Conhecê-los se faz necessário na construção de sua configuração.

#### **3.5.1 O Corpo Diretivo**

O corpo diretivo da Escola é nomeado pela entidade mantenedora. Constituído por um diretor, um vice-diretor, um coordenador pedagógico e um secretário, com mandatos letivos renováveis a cada dois anos, de acordo com o Regimento Interno. Desde sua fundação, permanece o mesmo corpo diretivo.

#### **3.5.2 O Corpo Docente**

A Educação Infantil é composta por dois professores regentes e dois auxiliares. Desses quatro, uma é possui a Licenciatura em pedagogia e as outras três, se encontram cursando. Das quatro educadoras, duas são do entorno e duas são da cidade.

O Ensino Fundamental – Anos Iniciais tem sua estrutura docente formada por um professor polivalente para cada ano, com exceção do 1º ano, que tem uma professora auxiliar, constituindo um quadro de seis educadores. Todos são graduados em pedagogia. Dos seis, quatro são de comunidades campesinas do entorno e dois, da cidade.

O Ensino Fundamental – Anos Finais, com o ensino disciplinar, possui um professor para cada disciplina, formando um contingente de nove docentes. Dada a exigência de ter profissionais formados nas respectivas áreas de conhecimento e pela carência de encontrá-los no campo, todos são da cidade, embora alguns têm origem na zona rural.

A seleção dos docentes ocorre a partir de uma conversa/entrevista, onde são expostos os ideais da Escola, suas características e seus objetivos, bem como as condições financeiras da instituição, procurando, dessa forma, compatibilizar suas necessidades com os interesses

de seus profissionais. Busca-se, como princípio norteador da escolha, um professor que conheça a realidade do aluno e do ambiente onde ele está inserido, para facilitar a operacionalização da proposta pedagógica, fundamento importante numa educação que faça sentido na vida dos seus sujeitos. Para tanto, privilegia-se aqueles que moram no seu entorno. Busca-se valorizar, ainda, o professor que tenha experiência e/ou afinidade com projetos sociais.

Outro ponto importante na escolha desse profissional é sua qualificação, cuja competência técnica irá proporcionar a adequação do conhecimento científico à realidade e necessidade do educando.

### 3.5.3 O Corpo Discente

Com um quadro sempre crescente, a Escola iniciou em 2007 com duas comunidades mais próximas: Monte Carmelo e Chã de Lindolfo e alguns alunos da cidade, filhos dos professores. Em 2008, ampliou seu raio de atuação para alunos da periferia dos conjuntos habitacionais da cidade e outras comunidades rurais (Tabuleiro, Chã de Imbiriba, Cruzeiro de Roma, Jaracatiá, Porteiras e Alagoinhas). Em 2009, somando às comunidades existentes Cumbeba, Gamelas, Santa Teresinha e alguns alunos da cidade circunvizinha de Solânea. Em 2010, mais três comunidades se agregam: Riacho Vermelho, Caraubinhas e Caboclo. Em 2011 funcionou com as mesmas comunidades presentes. Em 2012 juntam-se a essas comunidades o Sítio Santo Antônio e Chã de Almeida. Em 2013, se fazem presentes as comunidades de Chã de Lindolfo, Sítio Monte Carmelo, Bananeiras, Solânea, Tabuleiro, Sítio Cumbeba, Chã de Imbiriba, Sítio Caraubinhas, Sítio Jaracatiá, Sítio Alagoinhas e Porteiras.

A realidade social dos alunos é bastante heterogênea, pois em sua maioria são pessoas que vivem no campo, cujas comunidades em que moram ficam distantes da Escola entre um até oito km, aproximadamente. A prioridade da escolha dos alunos se dá, preferencialmente, para as crianças camponesas, mas são acolhidas aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, oriundas da cidade, onde a estrutura familiar é bastante fragmentada, com todas as consequências daí advindas, como conflitos entre pais, irmãos, carências afetivas e até agredidas fisicamente, bem como crianças vítimas de bullying.



#### 3.5.4 Os Demais Funcionários

A Escola conta com um apoio de duas merendeiras e duas auxiliares, que também assumem o serviço de limpeza; mais um auxiliar de serviços gerais, que agrega serviços de porteiro, jardineiro e monitor de alunos e de um auxiliar de serviços de informática, que assume a parte de informática e o trabalho no telecentro. São funcionários oriundos das comunidades do entorno e com filhos na Escola.

Conta ainda com uma base de mães e pais voluntários, que ajudam na cozinha, refeitório, limpeza e monitoramento dos pequenos. A participação deles se dá, em média, de dois ou três dias por semana.

#### 3.5.5 Os Conselhos

Sendo a Escola constituída por diversos segmentos, necessário se faz que as vozes se façam presentes em todo seu processo educativo. No querer fazer coletivo, constitui seu conselho escolar e de classe, como princípio de implantação de uma gestão democrática.

##### 3.5.5.1 O Conselho Escolar

O conselho escolar foi constituído desde o primeiro ano da Escola. Formado por um representante de pais e de professor de cada modalidade de ensino, por um representante de funcionários, pelo colegiado estudantil e pelo corpo diretivo. Os membros do conselho são escolhidos na primeira assembleia geral, no início de cada ano letivo. O conselho se reúne nos quartos sábados de cada mês.

É nele que se discute todo o andamento da Escola, seus fatos e acontecimentos e se toma as decisões. Por se tratar de um projeto social, cuja entidade mantenedora assume a parte contábil e financeira, ao conselho escolar, de acordo com o Regimento Interno, compete as decisões de refletir sobre o processo educacional e sua dinâmica de funcionamento, analisando o desenvolvimento do processo educativo e o alcance das metas e propostas educacionais, bem como diagnosticar os fatores que afetam o processo ensino-aprendizagem,

o ambiente de trabalho, as relações interpessoais e propor estratégias para resolver os problemas diagnosticados.

É um instrumento de grande importância para a busca de uma construção coletiva, como pode ser percebido pela fala de seus sujeitos. Perguntado ao pessoal da cozinha e serviços gerais sobre como eles viam o conselho escolar, eles responderam:

Acho importante porque é o balanço do que se está conseguindo acertar ou errar.  
(Rosemery)

De tomar uma decisão. (Janete)

E indagando se sentiam à vontade para falar no conselho, me responderam:

Se sente, eu mesmo da minha parte, quando tem alguma coisa para falar eu falo.  
(Rosemery)

O objetivo do conselho é esse, é a gente falar, porque se a gente ficar guardando, guardando, faz até mal e com esses conselhos a gente pode participar ativamente.  
(Janeide)

Para os alunos, também se pode ver sua importância, quando feita a mesma pergunta de como eles viam o conselho escolar:

Pra mim o conselho é o conjunto e não só aluno e professor, mas envolve tudo, funcionários, professores, a direção, os pais, juntamente com os alunos pra gente vê quais os problemas que tem, como resolver, todo mundo junto, e o que não dá pra resolver, se junta todo mundo e corre atrás. (Luana)

Acho importante, porque ali a gente vai ver os problemas da Escola, as necessidades. É bom porque não envolve somente os problemas da sala, mas envolve tudo. (Suzane)

E aí os pais ficam com noção do que tá acontecendo na Escola e podem passar pros outros pais e os alunos também. A gente fala o que decide nas salas ou leva pro colegiado. (Thaís)

Indagando quem poderia me dar um exemplo, me responderam:

A gente fez a companhia pra forrar as salas, porque tem muito pardal no telhado e sujava muito. Aí a gente decidiu como ia ser e passamos nas salas pra orientar os alunos como ia ser a campanha, pra os pais em casa entender e ajudar. (Thaís)

Teve uma reunião que bastante pais não vieram, aí a gente decidiu que os pais tinham que vir. (Ruth)

Aí a gente decidiu mandar um comunicado na semana da reunião e os filhos ficaram cobrando em casa a presença dos pais. Aí a gente passou de sala em sala avisando e entregando os comunicados. (Eduardo)

Aproveitando um intervalo entre o conselho de classe e o escolar, fiz a entrevista com os professores presentes nesse dia e quando perguntado sobre o conselho escolar, salientaram sua importância não só como um instrumento que dá voz a todos os sujeitos, mas também como um espaço de interação com a família, onde ela pode expor suas necessidades para serem apreendidas e trabalhadas pela Escola:

[...] já o conselho escolar ele é um pouco mais abrangente pra toda a realidade da Escola e para as famílias, que traz suas necessidades pra Escola. (Luís)

É o momento em que o aluno tem sua vez de falar, o pai tem sua vez, a gente, a Escola. (Rosa)

Mas, também, ressaltam a falta da funcionalidade em sua totalidade de expressão, pelo pouco tempo destinado a ele, bem como pela falta de compreensão dos pais da sua importância e do seu papel dentro do conselho:

[...] Embora o tempo destinado a ele seja curto porque temos o conselho de classe, tudo na mesma tarde e acaba tomando muitas vezes um tempo do conselho escolar. (Luís)

[...] porém a gente percebe que falta o hábito de falar e de propor e ficam quase sempre esperando que a gente tome a decisão, e que colocam a responsabilidade da decisão pra Escola. Só que eles não percebem essa importância, mesmo sabendo que a Escola trabalha esse tempo todo dessa forma, mas eles ainda não se colocaram dentro do processo, como Leila fala. (Rosa)

A gente pode ver isso nas assembleias gerais, onde um cochicha com o outro, mas não tem coragem de falar. (Bárbara)

Ah, mas isso é cultura. (Rosa)

E o conselho escolar é mais uma ponte entre a escola e a família. Só que a família ainda não tá preparada pra fazer parte da escola, pra cumprir o papel que ela deve ter. Falta ser acordada. (Bárbara)

Parece uma obrigação que ela recebe e não um fazer junto com a gente. (Luís)

Os pais veem o conselho como um instrumento que auxilia nas decisões e ajuda no melhoramento das ações escolares:

O conselho é muito importante, porque, assim, é como se passasse por uma peneira, porque aqui nessa Escola se passa muita coisa, então, ali no conselho é como se passasse por essa peneira, porque é como se selecionasse o que for mais importante, que for melhorar mais os trabalhos. É uma forma de melhorar as ações que vem sendo trabalhada e os acontecimentos que vão surgindo aqui, no dia a dia, porque, às vezes, pra discutir uma coisa numa assembleia com muita gente, fica ruim discutir. Então se tem todos os representantes que participa do conselho ativamente, então é uma coisa positiva, porque não é só você que vai decidir, mas é todo o grupo que faz parte do conselho. (Cilene)

O conselho escolar tem sido um instrumento de grande valor na Escola. Por sua integração com todos os participantes da Escola, pelo momento de interação entre seus sujeitos, pelo sentimento de pertencimento gerado, pela autonomia desenvolvida, bem como pela identidade da Escola delineada.

#### 3.5.5.2 O Conselho de Classe

O conselho de classe, também criado desde o início da escola, é constituído pelos professores e corpo diretivo e se reúnem também nos quartos sábados de cada mês.

É da competência do conselho de classe avaliar o processo ensino-aprendizagem desenvolvido pela Escola e a proposição de ações para a sua melhoria, bem como a análise da prática docente, no que se refere à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas.

Para os professores, esse instrumento é não somente importante, como é necessário para o bom desempenho da Escola, como pode ser percebido em suas falas na entrevista, quando se discorreu sobre ele:

Eu vejo como um instrumento muito construtivo, porque é nesse momento que nós podemos socializar as experiências, trocar conhecimentos e, podemos também, conhecer os alunos. Eu acho muito importante conhecer o aluno pelo nome, porque ajuda a gente a socializar as dificuldades de cada aluno e a conhecer todos os alunos da Escola, porque eu sou professora do Fundamental I e conheço os alunos do

fundamental II por esses momentos aqui, de chamar pelo nome, de ver a pessoa, o aluno num todo, não só como mais um educando. (Bárbara)

E nesse momento a gente não só coloca as dificuldades, mas também é um momento que a gente pode sugerir coisas pra melhorar em cima desses pontos negativos, por isso que é importante. (Emiliana)

Também é um momento de estar interagindo o fundamental I e II, porque trabalhamos em turnos diferentes, então esse momento é uma ocasião em que está todo mundo juntos, discutindo, pra dar uma proposta. (Daniela)

Embora visto como um instrumento importante, é também salientada pelos professores a falta de uma funcionalidade maior, na medida em que não trazem suas pautas previamente pensadas para ser discutidas no conselho, fator que contribui para o desvio do foco:

Realmente, embora a gente se pega muitas vezes desviando do foco. Eu falo por mim, que em muitos desses momentos eu venho sem a minha pauta e que é importante a gente ter porque a gente não se desvia. Mas é interessante, justamente por isso, a gente troca experiências, informações e vai aprendendo um com o outro.

Pode-se perceber que no processo de vivência desses instrumentos dentro da Escola, automaticamente, tem se constituído sempre um processo avaliativo dinâmico e sistêmico, no qual se diagnostica seus pontos positivos e de melhoramentos, do conjunto e de seus elementos, individualmente, de forma a melhorar continuamente.

### 3.5.6 Os Comitês e Colegiado Estudantis

Como parte do processo de implantação de uma gestão democrática, a Escola constituiu os comitês e o colegiado estudantis.

#### 3.5.6.1 Os Comitês

A Escola que funcionou com o Programa Escola Ativa de 2007 a 2010, integra à gestão os comitês e o colegiado estudantis, como fundamento do programa e relevância para o trabalho educativo.

Os comitês foram criados com o objetivo de movimentar os alunos a assumir uma função no processo pedagógico, com atividades que promovesse a integração entre si, como também entre eles e a Escola, propiciando autonomia, gerando posicionamento crítico e melhorando a autoestima. Um trabalho educativo que agregasse ao cotidiano escolar a promoção do desenvolvimento cognitivo, psicossocial e humanístico.

No início do ano letivo, em assembleia geral, os alunos elencam quais comitês gostariam de criar e por afinidade escolhem um para se integrar. Em seguida, já nos seus respectivos comitês, constroem um plano de ação para ser desenvolvido naquele ano letivo:

No início do ano a gente se reúne no pátio. Aí, os professores perguntam que comitês a gente quer ter. Aí a gente vai dizendo e eles vão botando num papel e depois pregam no pátio e aí quem quiser fazer parte daquele comitê vai lá e escreve o nome. (Vitória)

Depois de definidos os comitês e realizadas as escolhas, se passa para uma segunda etapa, a construção de um plano de ação:

A gente se divide nas salas e vai cada comitê pra uma e fica um professor responsável e aí a gente discute o que vai fazer. (Eduardo)

Cada comitê faz a ação do que quer fazer. (Suzane)

O que a gente vai fazer durante o ano e como a gente vai fazer. (Thaís)

Cada comitê tem a sua função. (Luana)

Elaborados os planos, que contém o que vão fazer, quando vão realizar e como, passam a se reunir quinzenalmente, sempre nas sextas feiras, após o intervalo, alternando os encontros com os do colegiado. Encontram-se para planejar, por em prática as ações delineadas e avaliar o plano e/ou redefini-lo.

A gente mesmo, da cultura, é responsável pra organizar peças, danças pras datas comemorativas. (Eduardo)

A gente de eventos faz as festas da Escola. (Luana)

Nós, do comitê de solidariedade, fiscalizamos se os alunos não desperdiçam o lanche; pregamos, também, os cartazes que ficam caindo das paredes. (Simone)

Nós, de notícias, procuramos saber o que tá acontecendo na Escola, uma piada, o que estão fazendo os outros comitês, aí publicamos no jornal e colocamos no mural. (Thaís)

Em 2013, os seguintes comitês foram constituídos: eventos, recepção, notícias, horta, esporte, cultura e solidariedade. Um representante de cada comitê é escolhido pelo grupo para constituir o colegiado estudantil.

### 3.5.6.2 O Colegiado Estudantil

O Colegiado Estudantil é formado por um representante de cada comitê, escolhido pelo grupo.

Alternam suas reuniões com as dos comitês. Assim, duas vezes ao mês, se reúnem no pátio da Escola, juntamente com os demais alunos, com a finalidade de acompanhar o processo de aprendizagem, os resultados da avaliação escolar, de discutir os fatos e acontecimentos, promover o zelo de todos e da estrutura física do espaço, mobiliário e equipamentos e decidir sobre o que deve ser levado para o conselho escolar.

Quando indagados sobre o que eles achavam do colegiado estudantil, responderam:

Eu acho bom, pois a gente expressa o que tá bem na Escola, todo mundo tem sua vez de falar, dizer o que sente da Escola. Assim, eu acho muito bom, porque nas outras escolas não tem isso e aqui tem; é muito valioso o que a Escola trata toda sexta feira lá no pátio. (Simone)

O que a Escola nos oferece, é bom que a gente pode expressar, dizer realmente o que tá bom e o que tá errado na Escola. (Thaís)

Você vai discutir com todo mundo o que tá bom, o que precisa melhorar. (Ruth)

E quando perguntado sobre o que fazem no colegiado estudantil, disseram:

A gente começa fazendo a leitura do crítico da sala, porque a gente faz o crítico na sala, e lá a gente lê pra todo mundo, pra saber o que tá acontecendo na Escola. (Thaís)

Perguntei, ainda, quem poderia me dar um exemplo do que discutiam, relataram:

Teve um professor que foi muito criticado essa semana. E aí a gente discutiu quem é que ia falar na frente, no colegiado, e aí a gente decidiu que todos iam, porque todo mundo concordou com o que estava sendo criticado. (Thaís)

O colegiado torna-se um grande instrumento na efetivação de relações de compromisso, parceria e corresponsabilidade no espaço escolar, com vistas à melhoria da qualidade social da educação.

### **3.6 Seus Ideais e Eixos Norteadores**

A Escola nasce com a missão de dar incentivo, apoio e capacitação aos menos favorecidos do município de Bananeiras-PB, para que adquiram a consciência de agente atuante e transformador do meio, responsável pelo seu crescimento comunitário e social.

Para tanto, busca ser um centro integrado e integrador, que promova uma melhoria na qualidade de vida dos lavradores, oferecendo uma ampliação de conhecimentos que subsidie melhor seu trabalho no campo, resgatando a autoestima, atingindo sua espiritualidade como filho de Deus e seu semelhante. Para que novos horizontes se abram aos pobres, na medida em que a consciência de seus valores os leve à responsabilidade na construção de um mundo novo, mais fraterno, mais justo e solidário.

Assim, a Escola tem como meta uma educação humanizada e humanizadora, liberta e libertadora, integrada e integradora.

Nessa perspectiva de desenvolver uma educação voltada para a inteireza humana, a ideia era construir toda a proposta educativa voltada para a multidimensionalidade da pessoa.

Assim, tomou-se três eixos como pilstras que alicerçariam o trabalho educativo: acadêmico, biopsicossocial e espiritual.



### 3.6.1 O Eixo Acadêmico

Como uma escola formal que se constituía, ao registrá-la no Conselho Estadual de Educação, passa a ter em seu currículo uma base nacional comum.

Essa base se integra ao diagnóstico, desenvolvido no início de cada ano letivo, a partir de visitas às comunidades do entorno, para se construir um currículo contextualizado, que faça sentido aos educandos e promova a motivação no processo de ensino-aprendizagem, que favorecesse a diminuição das distorções idade-série, da evasão escolar, bem como com o analfabetismo no ensino fundamental.

É atribuída à escola, no projeto da educação do campo, a tarefa de construir um ideário que oriente a vida das pessoas, ampliando sua visão de mundo, questionando os fatos e acontecimentos, argumentando seus pensamentos e expondo com consciência seus ideais.

Segundo Caldart, para que a escola alcance essa tarefa é necessário:

Que a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana. E que se busque coerência entre teoria e prática; entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola. Um bom critério então para a escolha dos conteúdos pode ser este: analisar em que medida se relacionam ou se constituem como ferramentas para a construção de uma visão de mundo, um ideário de vida. Também se eles permitem aos educandos aprender como pensar sobre o que faz, o que estuda e o que pensa (CALDART, 2004, p. 41).

Essa formação acadêmica objetiva, que as crianças aprendam a ler e escrever na idade e na série adequadas, pois uma boa parte dos alunos chegava para as séries do fundamental, oriundas de escolas municipais, sem saber ler, nem escrever, como no depoimento de alguns estudantes:

Aqui é um exemplo pra mim mesma. Quando eu cheguei aqui não sabia ler, nem escrever, colocava letra que não era pra colocar. Agora eu sei ler, sei escrever e acho que sou um exemplo. (Suzane, uma aluna que chegou em 2010, para cursar o 4º ano)

Quando eu estudava em outra escola e vim pra cá na 3ª série não sabia lê e, aqui, eu aprendi a lê. (João Paulo)

Unia-se a essa preocupação, a vontade de dar uma educação de qualidade, na medida em que os conteúdos seriam ministrados buscando o comprometimento de todos, o

cumprimento do calendário e com competência. Para que o ensino não deixasse a desejar, em relação às escolas criadas para alunos que podem pagar. Para que nossas crianças tivessem as mesmas oportunidades de conquistas, de escolhas profissionais, sobretudo para que adquirissem a consciência crítica do mundo e que pudessem lutar nas mesmas condições, na ocupação de espaços na sociedade.

O currículo é, então, construído com a participação de todos e toma como ponto de partida a realidade local, para buscar, na teoria, aprofundamento, ampliando, assim, os conhecimentos e a possibilidade de ressignificar suas realidades e fortalecer a cultura local.

Nessa perspectiva, criaram-se algumas metas de aprendizagem, para nortear esse eixo acadêmico. Constituíam-se como foco na aprendizagem o esforço para que os alunos conseguissem ler e compreender os diferentes gêneros e tipologias textuais, no nível da série ou acima; outra meta tomada como importante era que os educandos tivessem o domínio da escrita nos diferentes gêneros e tipologias textuais, nos diversos usos da língua, no nível da série ou acima; também, tomou-se como meta fundamental que os alunos calculassem com habilidade as operações matemáticas fundamentais, no nível da série ou acima; outra meta definida era que os educandos, ao adquirirem a consciência da linguagem, não só como transmissão do pensamento e meio de comunicação, mas a vissem, sobretudo, como processo de interação; criou-se, ainda, como meta, o desenvolvimento do senso crítico e fraterno na resolução de problemas do cotidiano, bem como a aquisição do espírito de solidariedade, gratuidade e despojamento, como fundamentos cristãos e pedagógicos; por fim, centrando esforços no uso do telecentro, constituiu-se como meta a utilização dos recursos eletrônicos como ferramenta de aprendizagem, na aquisição e socialização do conhecimento.

Para acompanhar o desempenho dos alunos nessas metas, criou-se uma matriz de avaliação pedagógica, que contem as metas e o que se espera atingir em cada disciplina curricular, bem como um sistema de medidas para se visualizar em gráficos os percentuais alcançados.

Ainda como complemento, para reforçar o alcance das metas e da aprendizagem, cada turma constrói suas expectativas, constitui uma missão a ser atingida pela sala e, pelos alunos, individualmente. Quando indagado sobre essas construções eles informaram:

A missão da turma é que a gente no início do ano diz o que a turma quer aprender. E a individual é aquela que você sozinho constrói pra você mesmo conseguir alcançar.  
(Helen)

Todos esses elementos acabam fazendo parte do portfólio, no processo de avaliação da aprendizagem.

### 3.6.2 O Eixo Biopsicossocial

Pensar uma Educação do Campo significa pensar o campo em toda sua complexidade e dinâmica. Garantir uma educação que proporcione ao homem/mulher do campo condições de sobreviver dentro do capitalismo, mas sem perder sua essência campestre, nem os valores que os constitui, nem tampouco sua dignidade, o respeito, a sua condição de sujeito de deveres e direitos iguais a todos.

A escola, como um dos primeiros lugares em que a criança mantém um contato mais sistemático com outras crianças, desde cedo aprende a se relacionar, a viver em grupo, a saber dar e receber, a estabelecer limites e construir regras de convivência.

A escola, como um centro socializador, pode ser compreendida como “tempo e espaço de vivência de relações sociais, que vão formando um determinado jeito de ser humano” (CALDART, 2004, p. 39).

Compreender o lugar da escola na educação do campo significa compreender o tipo de ser humano que ela necessita ajudar a formar, bem como contribuir com a formação de novos sujeitos sociais que vem se constituindo no campo hoje, a fim de fortalecer seus ideais, suas lutas por políticas públicas que gerem melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do/no campo.

Também se busca ver a escola como um espaço de reduzir as discriminações entre os espaços cidade e campo, na medida em que trabalha essa dicotomização campo/cidade, como espaços distintos, mas sem relação de supremacia, nem de inferioridade, mas de caracterizações específicas e interdependência. Além de acentuar o trabalho educativo no fortalecimento da autoestima, na promoção do bem estar e da motivação para a eliminação da discriminação e do sentimento de inferioridade, frutos do processo de uma sociedade de dominação e exclusão.

Assim, como superação dos recalques, originários da ordem do inconsciente, a Escola busca inserir em suas práticas educativas a afetividade, como força neutralizadora desses nós existenciais e capaz de promover um equilíbrio entre o interior e o exterior, propiciando uma educação que:

Possa dar possibilidades à estruturação do conhecimento como elo com o meio e que seja, ao mesmo tempo, equilibradora das emoções; uma educação que leve mais a sublimar que a coagir, mais a transformar em função de um sentir do que em aceitar em função de um conformar-se. Muitas vezes pergunto-me: “Será que este meu paciente não poderia ter passado por outro tipo de educação, capaz de defendê-lo das dores, das causas pelas quais ele vem desesperadamente em busca de uma terapia? Até quando seremos obrigados a aceitar a repressão e o recalque para que o homem possa sublimar e evoluir?” (SALTINE, 2008, p. 14).

O homem vem registrando acelerada evolução no campo dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Dotado de inteligência, foi ao longo de sua existência criando meios de sobrevivência e evolução. Desde a fabricação de seu primeiro presente, o machado<sup>10</sup>, depois a escrita e chegando aos dias de hoje com a tecnologia, ele tem demonstrado uma capacidade de criação e recriação inigualável, diferenciando-se dos outros animais.

Um olhar para a história da humanidade, percebe-se que o homem apesar de toda sua inteligência, não foi capaz de viver bem, em harmonia, com seu semelhante, com o universo.

Cindido em sua existência por uma força inconsciente, constitui-se como um ser sempre desejante, em busca de algo que lhe sacie. Tomado por esse desejo incessante, tem se constituído como um homem dual, movido pelo sentimento e pela razão, pelo bem e o mal, pelo amor e pelo ódio. Ora centrado numa visão de mundo idealista, temente a um ser superior, ora se desligando dessa força superior e se colocando como dono de si, dotado de uma razão, que o determina.

O fato é que tanto no idealismo, quanto no racionalismo, o homem continua vivendo seu dilema da sua não completude. Apesar de todos os avanços, não consegue viver o equilíbrio entre as suas duas partes, entre o sentimento e a razão, entre o corpo e a alma:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto, fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano único e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o

---

<sup>10</sup> BURKE, James, ORNSTEIN, Robert. **O presente do fazedor de machados**. Bertrand. Brasil, 1999.

pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1993, p. 25).

Para o autor, reconhecer essa íntima relação entre o pensamento e a dimensão afetiva é uma condição necessária para se entender o ser humano.

Wallon dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, adotando, além disso, uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano. Atribui às emoções um papel fundamental na formação da vida psíquica.

Para Wallon (1968, p.51), a "afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados".

Observa-se que Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum, em se tratando da afetividade. Ambos assumem o seu caráter social e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo do simbólico, mediado pela linguagem. Dessa maneira, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Da mesma forma, defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Chabot e Chabot (2005) enfatizam que o ser humano é um ser fundamentalmente afetivo, que somos movidos por emoções que impactam diretamente a aprendizagem.

Para os autores (Chabot e Chabot, 2005, p. 30), “o verdadeiro aprendizado se dá não quando compreendemos, mas quando sentimos”. E desenvolvem quatro categorias de competências emocionais úteis ao sucesso escolar: comunicação, motivação, autonomia e gestão de si.

Nessa perspectiva, o aprendizado depende do estado emocional daquele que aprende.

Segundo Stocker e Hegeman (2002, p.29), a afetividade e as emoções têm “um inestimável valor humano e uma importância fundamental. Para resumir, sem elas é impossível viver uma vida boa e humana, e pode ser, também, impossível viver sequer uma vida humana, ou seja, ser uma pessoa”.

Daí a importância de centrarmos nossos esforços dentro da Escola numa educação que leve em consideração o fator emocional e a afetividade, como forças neutralizadoras das emoções que afetam negativamente a aprendizagem.

Para Steiner e Perry (2001, p. 23), “ser emocionalmente educado é ser capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a qualidade de vida que o cerca”. Através da valorização de uma educação emocional na Escola, tem possibilitado a ampliação das relações em seu espaço, criado sentimentos de solidariedade e respeito, promovido o bem estar pessoal e comunitário e gerado o sentimento de pertencimento, a ponto de não se ter paredes, carteiras e portas riscadas.

Não valeria a pena entrar no terceiro milênio entendendo melhor esse ser humano, tão carente de compreensão? Um entendimento a partir do que nos faz lembrar Exupéry, no Pequeno Príncipe: é com o coração que se vê corretamente, o essencial é invisível aos olhos.

Saltine (2008, p. 16) salienta que as escolas deveriam buscar entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. “Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuroses, por não entender de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de sofrimento”.

Preocupada com a forma, a escola tem se tornado muitas vezes “como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só”. Distante dos seus sujeitos, numa estrutura verticalizada e na mecanização do saber, tem se tornado uma fábrica de “pinoquização”. Rubem Alves (1995) critica o que ele chama de “pinoquização da educação”. Na história de Pinóquio, a escola transforma um boneco de madeira num menino de carne e osso, com alma de gente. Entretanto, a educação tradicional, em geral, caminha no sentido contrário, “despinoquizando” os estudantes: meninos de carne e osso e alma de gente são transformados pela escola em adultos de madeira, todos iguais, padronizados.

O foco no processo educativo escolar sempre foi o de conhecer mais os objetos que nos circundam do que o homem com o qual nos relacionamos; pouco se busca subsidiar no processo do autoconhecimento, como requisito para o equilíbrio entre o interno e o externo, entre o inconsciente e o consciente.

Assim, “a educação não é uma transmissão de informações, de um saber ou até mesmo de uma conduta, mas, sobretudo, uma iniciação à vida derivada da “digestão” das informações” (SALTINE, 2008, p. 33). Pensar assim é nos enxergar como sujeitos, sujeitos de nossa própria história e do nosso meio. A escola, ao trabalhar nessa dimensão, assume seu caráter de espaço político, como Freire salientou. Para tanto, exige um outro fazer educativo, descentralizando o educador do processo de ensino-aprendizagem e nos colocando, também, no lugar de aprendizes, de construtores. É nos vermos como humanos, dotados de uma

multidimensionalidade intrinsecamente interdependentes. Somos seres de emoções, de sonhos, de desejos, de necessidades transcendentais.

### 3.6.3 O Eixo Espiritual

Do nascer ao morrer, estamos sempre em processo de aprendizagem. Aprendizagem que provoca mudanças em nosso ser. Como seres inacabados, estamos sempre na busca do “ser mais”. Na busca dessa completude, estamos sempre em transformação, tanto física, psíquica, social e culturalmente. Ou seja, estamos sempre em processo de mudança, sejam externas, como cor do cabelo, sejam internas, como mudar o jeito de pensar. São elas, as mudanças interiores que promovem verdadeiras transformações, capazes de dar um novo sentido à vida ou de abrir novos horizontes, bem como mergulhar em maior profundidade, rumo ao próprio coração, ao seu interior e ao mistério de todas as coisas.

Segundo Boff (2006, p. 14), hoje, na singularidade de nosso tempo, a “espiritualidade vem sendo descoberta como dimensão profunda do ser humano, como o momento necessário para o desabrochar pleno de nossa individualização e como espaço da paz, no meio dos conflitos e desolações sociais e existenciais.” E completa seu pensamento, salientando que a espiritualidade é aquilo que produz dentro de nós mudança.

Numa nova Escola, onde se buscava ser uma Escola nova, sentíamos a necessidade de incentivar o sentimento de pertencimento, para que ela se fizesse nova nos seus aspectos físicos e pedagógicos. Esse sentimento de pertencimento, do cuidado, do zelo, passa necessariamente pelos valores do respeito e da solidariedade e, principalmente, por uma relação de amorosidade.

Por outro lado, a Escola nasce de uma escuta interior, envolta de profunda oração de uma monja carmelita. O Carmelo, como entidade mantenedora, nos envolve com sua espiritualidade, através do seu tripé teresiano da gratuidade, do despojamento e da humildade.

Nessa perspectiva, a dimensão espiritual tornou-se uma das pilastras norteadoras de todo o nosso fazer educativo. A dimensão espiritual é capaz de promover e fortalecer os valores humanos, que por sua vez são capazes de provocar as mudanças interiores e, por conseguinte, nos impulsiona a transformar e construir uma outra escola possível, outro mundo possível.

Boff faz uma distinção muito boa entre religião e espiritualidade. Para ele, a religião está relacionada com a crença, que possui como um de seus aspectos principais a aceitação de alguma forma de realidade metafísica ou sobrenatural, associados aos dogmas, rituais, etc. A espiritualidade, por sua vez, está relacionada com as qualidades do espírito humano, tais como amor e compaixão, tolerância e capacidade de perdoar, noção de responsabilidade, etc., que promovem o bem estar nosso e dos outros.

Mas, ao mesmo tempo, as religiões se constituem em uma das construções de maior excelência do ser humano. Elas todas trabalham com o divino, com o sagrado, com o espiritual, mas elas não são o espiritual. Elas se coadunam à espiritualidade, na medida em que buscam transformar a visão reta do mundo numa prática profundamente coerente, numa amorosidade com os outros, numa compaixão com os que sofrem, num sentido de responsabilidade pelos seus semelhantes e numa vida de um despojamento que nos deixe abertos para acolher tudo o que vier da realidade. E se distanciam quando a religião se volta para os dogmas, nas relações do poder religioso com outros poderes, no jogo de interesses e dominação (BOFF, 2006, p. 17).

Assim, a espiritualidade tem a ver com experiência, não com doutrina, não com dogmas, nem com ritos e nem com celebrações. Para Boff (2006, p. 43), “a espiritualidade vive da gratuidade e da disponibilidade, vive da capacidade de enternecimento e de compaixão, vive da honradez em face da realidade e da escuta da mensagem que vem permanentemente desta realidade”.

De acordo com Frei Betto (2013) a espiritualidade e a religião se complementam, mas não se confundem. A espiritualidade é algo inerente ao próprio ser humano, a religião é adquirida. Para ele as religiões deveriam ser fonte e expressão de espiritualidade, mas nem sempre essa assertiva é verdadeira. E discorre:

Em geral, a religião se apresenta como um catálogo de regras, crenças e proibições, enquanto a espiritualidade é livre e criativa. Na religião, predomina a voz exterior, da autoridade religiosa. Na espiritualidade, a voz interior, o “toque divino”. A religião é uma institucionalização; a espiritualidade, uma vivência. Na religião há disputa de poder, hierarquia, excomunhões e acusações de heresia. Na espiritualidade predominam a disposição de serviço, a tolerância para com a crença (ou descrença) alheia, a sabedoria de não transformar o diferente em divergente. A religião culpabiliza; a espiritualidade induz a aprender com o erro. A religião ameaça; a espiritualidade encoraja. A religião reforça o medo; a espiritualidade, a confiança. A religião traz respostas; a espiritualidade suscita perguntas. As religiões são causas de divisões e guerras; as espiritualidades, de aproximação e respeito. A religião provoca devoção; a espiritualidade, meditação. A religião promete vida eterna; a espiritualidade a antecipa. Na religião, Deus, por vezes, é apenas um conceito; na espiritualidade, uma experiência inefável (BETTO, 2013, p. 182/183).



Essa visão quebra a relação de posse das coisas para estabelecer uma relação de comunhão com as coisas. Somos parte integrante desse todo chamado universo, numa vivência íntima com tudo o que nos circunda. E a evolução ou involução de nossa espécie está diretamente ligada à maneira como convivemos em harmonia, com a capacidade de diálogo nas relações intra, inter e trans relacionais. Está, sobretudo, relacionada à nossa capacidade de se emocionar, de sair de si, de olhar em todas as direções, de responsabilidade, de respeito e de cuidado como atitude fundamental. Enfim, está relacionada à nossa capacidade de amar. Amar ao próximo como nos amamos. De perceber que eu estou no outro e o outro está em mim, assim como partes integradas e integradoras desse imenso universo. De que há em tudo, “da cordilheira dos Andes à ameba e do átomo de hidrogênio ao amor, uma profunda, indissolúvel e maravilhosa ligação” (TEILHARD DE CHARDIN *apud* FREI BETTO, 2011, p. 27).

Esse fundamento da Escola que dá a ela uma expressão em seu trabalho e identidade é fortemente enfatizado pela comunidade escolar:

Para os pais, essa dimensão tem sido um forte diferencial:

O que eu mais gosto aqui é a maneira como vocês buscam os valores, aquilo que realmente é fundamentais para a educação de uma criança, que muitas vezes esses valores são esquecidos pelos de casa, pela família e aqui vocês têm buscado aquilo que realmente é importante. É aí onde está a diferença dessa Escola. Onde está a Escola que está preocupada em chamar o pai, em chamar a mãe e procurar saber como é que está a família, que está preocupada com aquela criança que está um pouco triste, abatida. Em perceber que a criança não está andando bem e ficar preocupada e mandar chamar o pai, a mãe pra conversar. De viver esses momentos fortes aqui dentro da escola, como esses de espiritualidade, é um momento forte, de valor, que a gente tem vivido. No encontro do mês passado, onde foram mostrados os vídeos que mostrava que a família é importante nesse processo, que a escola sozinha não vai conseguir. É preciso que o pai e a mãe estejam juntos. Essa é a diferença. De uma metodologia diferente, que não tá preocupada somente com o didático, com o ensinar ali em sala de aula, mas está preocupada com aquela criança, com aquele adolescente quando sair daqui, no mundo lá fora, o que ele vai encontrar. Então eu vejo que isso aí é preciso, é valioso, o que essa Escola tem cultivado. Outra coisa que eu acho importante aqui é essa simplicidade que essa Escola preza, porque a gente vê que aqui tudo é simples, mas que torna aquele momento feliz, nossos momentos de festa de pais, de mães, a festa das crianças, tudo é de uma maneira tão simples, mas é tão gratificante. Quando a gente vê por aí em outras escolas, que gastam tanto, mas não traz a alegria que essa Escola traz. Então, eu acho, que um grande valor que essa Escola tem cultivado é essa simplicidade, esse colocar Deus, porque eu sinto Deus nessa Escola. Eu como mãe, me sinto feliz em saber que meus filhos fazem parte de uma Escola onde se tem Deus como base, como alicerce. Nessa Escola eu sinto paz nos professores, eu sinto paz na direção, eu sinto paz nos alunos, eu sinto esse diferencial que é você agir contrariamente ao mundo lá fora, à sociedade, porque nós estamos vivendo uma sociedade consumista, onde o que vale pra sociedade é quem tem mais dinheiro e aqui nessa Escola é diferente. O que vale, o que reina é o amor e o respeito pelo outro. (Liliane, mãe de dois alunos).

Quando perguntado aos professores sobre o que achavam dessa dimensão, respondem:

É a base. (Gitânia)

Ajudam a ter outra visão de fé. (Bárbara)

Ajudam a superar as dificuldades da vida. Tanto na vida pessoal, quanto na profissional. (Aline)

Nesse sentido, a espiritualidade dentro da Escola assume um fundamento importante, como alimento de um sentido profundo de valores pelos quais vale a pena determinar tempo, gastar energias e promover inclusão no fazer educativo, como uma “educação da subjetividade, da interioridade, de nos reeducarmos para a comunhão conosco mesmos, com a natureza, com o próximo e com Deus. Isso é o que mais buscamos e, no entanto, é o que menos se trabalha do ponto de vista institucional” (BETTO, 2009, p. 44).

Enfim, a espiritualidade na Escola é também veículo de uma educação transformadora, humanizada e humanizadora, integrada e integradora, liberta e libertadora.

### **3.7 A Proposta Pedagógica**

A escola, para ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, precisa construir um projeto educativo contextualizado, que difunda outra lógica de desenvolvimento apoiado nas alternativas ambientalmente sustentáveis, socialmente democráticas e economicamente justas, mas com qualidade de vida satisfatória ao homem/mulher do campo, haja vista o povo campestre possuir uma organização social adaptada às condições técnicas da produção agrícola, a um estilo de vida específico e a sociabilidade inerente a esse povo.

Para isto, a escola pode e deve se constituir no espaço dessa promoção, na medida em que assume também como proposta educativa as relações sociais de solidariedade e reciprocidade, ajude no desenvolvimento do espírito de liderança, reforce as relações afetivas e fortaleça as relações humanas, se caracterizando como um instrumento de sociabilização para esse grupo.

A importância de pensar a educação a partir das necessidades do homem/mulher, de definir diretrizes a partir de suas demandas existenciais e colocando à margem os meios para

sua sobrevivência, é fruto de um “ato-fato”, de vivências experimentadas na Escola Nossa Senhora do Carmo. Uma escola no campo, que busca ser do campo, ao delinear uma proposta pedagógica construída na tríade diagnóstico-reflexão-ação e que concebe o homem/mulher como possuidor de múltiplas dimensões. Um projeto social, que objetiva a conscientização da desumanização do homem/mulher do campo, na medida em que traz as relações sociais para o centro do fazer educativo sem desconsiderar, contudo, a influência do modelo de desenvolvimento econômico, onde o capital prevalece diante das relações humanas.

Nessa perspectiva, busca-se a cada ano, tomar um tema gerador e um valor ético para atravessar, servir de fio condutor de todas as ações pedagógicas.

O tema gerador e os valores são oriundos do diagnóstico vivenciado durante o ano e trazido para discussão na primeira semana de aula com alunos, professores, pais e funcionários. Ao se discutir sobre os problemas vivenciados na Escola, escolhe-se coletivamente sobre em que centraremos nossos esforços naquele ano letivo.

O tema gerador é dividido em três etapas: a primeira, dentro da Escola; a segunda, com a família e a terceira, nas comunidades. Cada etapa é trabalhada com sensibilizações, palestras, oficinas, dentro da Escola e nas comunidades.

O valor é trabalhado com um foco a cada bimestre. Assim, no primeiro bimestre, o foco do valor se dar na efetivação de ações dentro da Escola; no segundo bimestre, esse foco se estende com ações na família; no terceiro bimestre, esse valor se alarga para a comunidade e no quarto bimestre, finaliza-se com ações relacionadas ao meio ambiente.

O ano de 2012 tomou-se como temática escolhida para servir de tema gerador que atravessaria todas as ações pedagógicas os resíduos sólidos.

Na avaliação do processo pedagógico realizada no final do ano, evidenciou-se a necessidade de focar em uma ação educativa a questão do lixo ou a reabertura da Associação dos Agricultores da comunidade Chã de Lindolfo.

O trabalho com o lixo, pela preocupação e necessidade de desenvolver uma consciência ambiental, partindo do entorno da Escola, pelo fato de se perceber a falta de cuidados para com o meio ambiente, a partir dos lixos que as crianças soltam pelo meio do caminho entre a Escola e a comunidade, que muitos moradores do entorno da Escola queimam o lixo, pela exposição do lixo a céu aberto, da falta de coleta desse lixo, pela prefeitura, denotando uma falta de consciência dos problemas ocasionados pelo lixo nas condições em que se encontra na comunidade; outro trabalho que apareceu como desafio, foi a reabertura da Associação de Agricultores da Chã de Lindolfo, por descobrir que os

moradores agricultores dessa comunidade estão associados em comunidades vizinhas, pelo fechamento da associação na Chã.

Dentre essas duas perspectivas de trabalho, iniciamos o ano letivo, indagando aos alunos e pais quais dessas duas ações deveríamos centrar nossa proposta pedagógica. Ao final, tivemos como proposta escolhida a necessidade de se trabalhar as questões que envolvem o lixo.

Assim, no planejamento inicial do ano, sentou-se e se discutiu como construir a proposta pedagógica, levando em consideração a temática do lixo. Delineou-se como objetivo geral: Trabalhar a conscientização nos diversos níveis (escolar, familiar e comunitário) sobre o respeito e a preservação do meio ambiente, partindo do princípio de que somos agentes e pacientes das ações, para a continuidade da vida.

Para atingir esse fim, propõe-se como objetivos específicos: Orientar sobre o manejo adequado dos resíduos sólidos; realizar palestras sobre os impactos ambientais causados pelo lixo; desenvolver oficinas sobre os três “R” (reduzir, reutilizar e reciclar); incentivar a coleta seletiva.

O projeto foi realizado em três etapas, vivenciadas em todos os níveis de ensino. A primeira, o campo de atuação foi na Escola, onde se trabalhou na perspectiva de conscientizar os alunos quanto aos impactos ambientais causados pelo lixo, bem como da importância da coleta seletiva, na conscientização da redução do lixo para a preservação e continuidade da vida e do planeta. Para isso, realizou-se palestras dentro dos temas abordados, visitas à comunidade e a realização de oficinas, tendo como produto final a construção de cestos de lixo, vassouras e pás recicladas, para a Escola. A segunda, o campo de atuação foi na *Família*, onde se trabalhou com as mesmas perspectivas trabalhadas na Escola. Realizaram-se palestras dentro dos temas abordados, visitas às famílias e oficinas com garrafas pet na construção de vassouras e pás, para as famílias. A terceira etapa, o campo de atuação foi nas *Comunidades* (Conjunto Major Augusto Bezerra, Chã do Lindolfo, Monte Carmelo, Chã de Imbiriba e Caraubinhas), onde se trabalhou na perspectiva de conscientizar as comunidades citadas quanto aos impactos ambientais causados pelo lixo, bem como da importância da coleta seletiva, conscientização da redução do lixo para a preservação e continuidade da vida e do planeta. Para isso, realizaram-se palestras dentro dos temas abordados, visitas às comunidades citadas e oficinas.

Partindo-se de um dos princípios da Escola que busca uma educação que ofereça uma ampliação de conhecimentos não apenas intelectual, mas humanístico, abrindo novos

horizontes para que os alunos tenham a consciência de seus valores e os levem à responsabilidade na construção de um mundo novo, mais fraterno, mais justo e solidário, trabalhou-se com o valor Solidariedade, escolhido pelos alunos, pais e professores, visando o fortalecimento e reconhecimento desse valor para a construção de um mundo de paz e fraternidade.

No primeiro bimestre, abordou-se o valor solidariedade, com o objetivo de entender o que é ser solidário, na visão humana e espiritual, despertando nos educandos uma consciência solidária. Foram constituídas ações solidárias, em que se precisa melhorar dentro da Escola, tais como: emprestar o material ao colega quando necessitar, ajudar o colega em suas dificuldades, ajudar a manter a Escola limpa, etc.

No segundo bimestre, abordou-se o valor solidariedade na família, tendo o objetivo de despertar nas famílias a consciência desse valor em nossas ações como ser humano, sabendo que é dentro de casa que os filhos devem aprender a ser solidários, através dos exemplos dos pais, pois a família é a base fundamental. Elencou-se como ações a serem vividas na família, após uma reunião na Escola, que os pais ajudassem mais os filhos em suas atividades escolares, que as crianças ajudassem os pais nos afazeres domésticos, que as famílias dialogassem mais entre si.

No terceiro bimestre, abordou-se o valor solidariedade na comunidade, a fim de saber o quanto é importante se ter uma comunidade que vive a solidariedade. Para tanto, se buscou como ação a ajuda ao vizinho necessitado, socorrer um morador em uma emergência, alargar mais as relações na comunidade, convocar uma reunião com os candidatos a prefeito para se ouvir seus planos de governo e saber do que pensavam concretamente para a questão dos resíduos sólidos no município.

No quarto bimestre, foi abordado o valor solidariedade no meio ambiente, com o intuito de levar os/as educandos/as a reconhecer o meio ambiente como um lar compartilhado, um bem coletivo onde não somos os donos, mas seus dependentes. Que há uma intrínseca relação de causa e consequência entre nós e o meio ambiente. Quanto mais cuidarmos bem dele, mas teremos qualidade de vida. Como ação concreta realizou-se a coleta de lixo jogado no meio ambiente, nas comunidades.

No ano de 2013, o tema gerador escolhido foi a água e o valor escolhido foi o do respeito.

Com o objetivo de integrar a realidade vivida do educando e o currículo, de ligar teoria e prática educativa, diagnosticou-se vários problemas enfrentados nas comunidades, dentre

eles, o problema que as comunidades estão enfrentando pela falta d'água. Essa percepção desencadeou uma série de outros levantamentos, como a falta de solidariedade na partilha da água nas cisternas comunitárias, a falta de uma conscientização sobre a higiene, o consumo e sua preservação, bem como a ausência de uma conscientização crítica sobre o problema social e político da água.

Escolhida a temática, partiu-se para a construção de um projeto. Sentou-se e se planejou como seria desenvolvido, quais os objetivos, onde, quando, quem e como seriam as ações.

Delineou-se como objetivo geral trabalhar a conscientização sobre a água enquanto um bem universal nos níveis: escolar, familiar e comunitário. Para atingir esse fim, foram definidos alguns objetivos específicos: orientar sobre a higiene, o consumo e a preservação da água; realizar palestras sobre higiene, o consumo e a preservação da água; desenvolver oficinas sobre higiene, o consumo e a preservação da água; despertar uma consciência política sobre o uso da água enquanto bem mercadológico.

O ser humano com sua inteligência tem criado instrumentos e modificado as coisas do mundo, para lhe proporcionar bem estar e prazer.

Ao longo dos anos tem feito isso em busca da felicidade. Imbuído desse objetivo, tem deslizado incessantemente seu desejo, passando a sobrepor o ter diante do ser.

Nessa corrida, volta-se para si, onde importa sua felicidade e sua vontade, se tornando egocêntrico e competitivo. Com isso, tem se distanciado de valores que promovem o bem comum, como o respeito, valor essencial para uma vida em sociedade, uma vez que não vivemos isoladamente e que precisamos uns dos outros para sobreviver.

O respeito influencia diretamente os relacionamentos que a pessoa tem consigo própria e com o mundo à sua volta, promove a harmonia nas relações interpessoais e o bem estar social, evita muitos conflitos e desenvolve a responsabilidade em sua integralidade.

Hoje em dia, temos visto uma banalização muito grande desse valor entre pais e filhos, alunos e professores, marido e mulher, amigos, colegas de trabalho, até entre desconhecidos.

Nessa perspectiva, por uma escolha coletiva entre Escola, pais e comunidade, de qual valor centraríamos nossos esforços para fortalecê-lo, o valor *respeito* foi o escolhido.

Para tanto, o trabalho pedagógico em torno desse valor foi desenvolvido em quatro focos, de acordo com os bimestres letivos.

No primeiro bimestre, o valor do respeito foi fortalecido dentro da Escola, com o objetivo de desenvolver esse valor primeiramente consigo (focando a higiene pessoal, a

alimentação, a autoestima); depois, com os colegas, com o espaço escolar, com os professores e funcionários. Para tanto, constituiu-se como ações fortalecedoras do respeito não xingar o colega, não chamar palavrão, não brigar, não riscar as paredes e carteiras, ouvir os professores e funcionários; bem como desenvolver atos de gentileza como bom dia, boa tarde, com licença, obrigado/a.

No segundo bimestre, esse valor se estendeu à família, com o objetivo de melhorar as relações familiares, construindo como ações de respeito a harmonia no lar, o diálogo na família e a responsabilidade dos pais em acompanhar mais de perto a vida dos filhos.

No terceiro bimestre, com o foco desse valor voltado para a comunidade, desenvolveu-se como ação respeitar o vizinho em seus limites, contribuir na união da comunidade, ajudar no que for preciso e participar das reuniões da comunidade.

No quarto bimestre, com o valor do respeito relacionado ao meio ambiente, com o objetivo de preservá-lo, entendendo que o meio se estende a tudo o que nos rodeia, daí a importância de viver o respeito com os animais, com as plantas, com os órgãos públicos (bancos, correios, lotéricas, hospitais, ônibus, escolas).

### **3.8 A Metodologia do Trabalho Pedagógico**

Normalmente, quando se faz uma visita a uma escola, logo nos inquietamos a perguntar: que teoria pedagógica vocês utilizam? Que método de aprendizagem você(s) adota(m)? e aí logo nos apoderamos de uma propriedade pedagógica e afirmamos categoricamente: somos construtivistas ou somos socioconstrutivistas; utilizamos o método global. E quase sempre negamos com veemência a dizer que somos tradicionalistas e usamos o método fônico ou silábico.

Esse quadro quase comum em nossas práticas educativas nos levou em nossos encontros mensais de formação continuada, denominada por nós de círculo de aprendizagem, a nos questionarmos: afinal, que teoria adotamos? Somos construtivistas ou sociointeracionistas? Ou o quê mais? Que método utilizamos? Onde estão centrados os processos e as práticas educativas? No ambiente? Na interação? Na junção dos dois? Tem algo a mais?

Isso tudo nos leva a outra reflexão: que concepção de sujeito temos? Um sujeito possuidor de uma dimensão biofísica, com capacidade de refletir sobre si e sua existência no

mundo? Um sujeito multidimensional, que além de perceber-se como sujeito pensante, é também um sujeito que age muitas vezes pelo impulso, pelo desejo, atravessado por um inconsciente, e, ainda, um sujeito que tem a capacidade de se emocionar?

Começamos a perceber a necessidade de ver e analisar nossas práticas e saberes a partir de pressupostos epistemológicos (o que conta como conhecimento) e ontológicos (o que conta como humano). Queríamos algo que subsidiasse nossa proposta pedagógica, cuja consciência era muito clara: tornar o(a) educando(a) o(a) agente na construção do conhecimento; tomar a realidade dele(a) como ponto de partida no processo de aprendizagem e, por fim, vê-lo(a)s dentro dessa caracterização multidimensional.

Para tanto à luz de Piaget, Vygotsky, Freinet, Montessori, Freire e outros, buscamos entender e subsidiar os desafios que encontrávamos nas nossas práticas, ao passo que nenhum sozinho respondia às nossas questões e que juntos contribuía na delineação da nossa proposta pedagógica.

Lendo Boaventura (2005), falando sobre o Fórum Social Mundial como Epistemologia do Sul, nos remeteu às nossas ações, quando ele fala que o FSM encara uma luta contra a discriminação, a exclusão e a opressão; e que isso transcende ao capitalismo e aos modelos previamente definidos, sendo necessário se pensar a partir de saberes construídos pelas práticas na/pela escola; um saber que se contrapõe aos interesses que preside a globalização neoliberal e que mantém uma hegemonia na construção do conhecimento.

Isso não significa a exclusão de um saber em detrimento do outro, pelo contrário, torna-se necessário o diálogo entre o local e o global, entre a prática pedagógica e a teoria, na construção de uma nova prática.

Nesse sentido, Boaventura vai nos dizer que:

Sem dúvida que muitas práticas contra hegemônicas recorrem ao conhecimento científico e tecnológico hegemônico, e muitas delas não seriam sequer concebíveis sem ele. Isto aplica-se ao próprio FSM, que não existiria sem as novas tecnologias de informação e de comunicação. A questão é de saber até que ponto esse conhecimento é útil e válido, e que outros saberes estão disponíveis e podem ser úteis para além dos limites de utilidade e de validade do conhecimento científico (BOAVENTURA, 2005, p. 19).

É nessa perspectiva de uma “ecologia de saberes”, que buscamos construir nossa identidade educativa, a partir da tríade ação-reflexão-ação, na educação infantil e no ensino fundamental.



### 3.8.1 Na Educação Infantil

Iniciamos nosso trabalho com as crianças na Escola em 2007, com a certeza de que queríamos desenvolver uma proposta em conformidade com os Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil (2006), cujos fundamentos exigem como requisitos necessários uma educação que possibilite o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e afetivo. Uma educação que leve em consideração o ambiente familiar e social da criança, bem como suas variadas formas de expressão. Uma proposta pedagógica que contemple o exercício da autonomia, da criticidade, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito.

Vimos que para atender a todos esses requisitos, necessário se fazia exercer práticas educativas que priorizasse o lúdico, a criatividade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais, em detrimento do lápis, do papel e da cartilha como instrumentos centralizadores da aprendizagem.

No começo, funcionamos com duas salas de educação infantil: uma sala – Nível I – para atender crianças de quatro anos e outra – Nível II – com crianças de cinco anos. Assim funcionamos dois anos, sempre nos interrogando sobre a estrutura, o método e a metodologia desenvolvidos. Queríamos algo mais dinâmico e que mexesse com essa estrutura de salas. Foi aí que resolvemos construir dois espaços, onde todas as crianças passariam por eles durante o dia. Criamos um espaço com o objetivo de trabalhar o corpo, a coordenação motora e o lúdico – denominado de espaço corpo e movimento – e um outro espaço, que trabalhasse a linguagem e o raciocínio lógico – denominado de espaço psicopedagógico, onde as crianças se alternam durante o horário escolar.

No espaço corpo e movimento, trabalha-se com atividades lúdicas, musicalidade e ritmo, levando a criança a melhorar suas habilidades motoras, visuais e auditivas, tendo como ponto primordial o movimento.

No espaço corpo e movimento são desenvolvidas atividades diferenciadas, com objetivos específicos, todos os dias da semana.

Nas segundas-feiras, trabalhamos com brinquedos e brincadeiras, fazendo resgate da cultura e do meio da criança, cujo objetivo é estimular a atenção, concentração, agilidade, equilíbrio, noção de espaço, tempo, limite, liderança, solidariedade. Elas interagem umas com as outras no trabalho grupal, aprendem a partilhar, socializar os brinquedos e desenvolvem a criatividade. Nas brincadeiras, buscamos desenvolver a coordenação motora, que ajuda no

desenvolvimento do espaço psicopedagógico, no que diz respeito ao firmamento no processo da escrita; bem como as noções de alto/baixo, largo/estrito, fino/grosso, que ajuda nas competências exigidas na matemática.

Nas terças-feiras, é o dia de ritmo, trabalhado através de cantigas de rodas, parlendas, músicas, com o objetivo de estimular as habilidades vocais e as expressões corporais, fortalecer a desenvoltura, trabalhar a timidez, a autonomia. A música e a musicalidade são elementos que contribuem para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser. A mesma não apenas torna o ambiente alegre e receptivo, mas favorece o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança. O trabalho com a música é desenvolvido dentro de um planejamento, envolvendo o conteúdo a ser trabalhado, incentivando os alunos em sua aprendizagem na interação com o espaço psicopedagógico. Também são trabalhados através da música, direção, lateralidade, onde os movimentos coreográficos que a música oferece lhe possibilita saber que direção deve tomar em determinado tempo, do que apenas dizer a ela que este é o seu braço direito ou que este é o meu braço esquerdo.

Nas quartas-feiras, é o dia da literatura infantil, onde é realizada a leitura dos clássicos literários, contos, histórias, com o objetivo de desenvolver o hábito da leitura, incentivar a criatividade e a imaginação, bem como esse momento também é realizado através de vídeos. Na Literatura Infantil, desenvolve-se o senso crítico da criança, a capacidade de entendimento, tendo em vista as características do personagem, o local, as atitudes e a identificação da mensagem. Todo esse processo tem a intervenção da educadora, fazendo relação com a realidade vivida na Escola, na família e na comunidade. O filme é escolhido mediante as situações da realidade, comportamento que precisa ser trabalhado nas crianças, onde se aproveita o ensejo, para trabalhar o desenvolvimento criativo e expressivo, a oralidade através de dramatizações, desenhos, construção e apresentação de cartazes.

Tendo em vista a importância da oralidade e buscando despertar na criança a autonomia dentro da interpretação, trabalhamos ainda com fantoches e teatro de sombras.

Nas quintas-feiras, o trabalho desenvolvido é com as artes visuais, com atividades de modelagem, pintura dirigida, recorte e colagem e o desenho livre, com o objetivo de trabalhar coordenação motora fina e grossa, memorização e habilidades manuais. Também se desenvolve neste momento o livro da vida, proposto por Freinet (1996).

Por fim, nas sextas-feiras, trabalhamos as atividades diárias da vida, como os valores humanísticos de respeito, de solidariedade, afetividade, bem como as noções de higiene, do

cuidado com o corpo, sua relação com o meio ambiente, desenvolvimento dos sentidos gustativo, olfativo, da visão e da audição, com o objetivo de se sentirem parte do meio em que estão inseridos socialmente na família, na Escola e na comunidade.

Assim, neste espaço destinado a trabalhar o corpo e o movimento, o lúdico e o concreto tornam-se central na produção do conhecimento. O aprender fazendo. Em sua estrutura, uma construção bem Montessoriana, para atender às necessidades das crianças e o desenvolvimento, numa perspectiva multidimensional e não somente em sua capacidade intelectual.

No espaço psicopedagógico, tudo começa numa roda de conversas, que tem como objetivo a aquisição da escrita e da leitura, da expressão oral e o desenvolvimento do raciocínio lógico, numa perspectiva freireana, cujo diálogo permeia o processo, no sentido da aquisição, da partilha do conhecimento, na construção permanente do currículo entre educador e educando, educando e educando. Nesses diálogos, conforme Freire:

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo paternalisticamente, aos educandos a quem negasse o esforço de busca, indispensável ao ato de conhecer (FREIRE, 1980b, p.17).

Neste espaço, a aprendizagem é desenvolvida tomando como um dos referenciais os estágios piagetanos, cuja idade é marcada pela formação da função simbólica.

Para Piaget (2006), a criança a partir dois anos de idade e estendendo-se até aos oito anos, inicia-se em um segundo período de desenvolvimento das operações intelectuais denominado de pré-operatório. Para ele, este período:

Permite representar os objetos ou acontecimentos atualmente não perceptíveis, invocando-os por meio de símbolos ou de sinais diferenciados, tais como o jogo simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental, o desenho etc. e, principalmente, a própria linguagem (PIAGET, 2006, p. 39).

Percebemos então, o quanto é importante para a criança o contato, o toque, o sentir, o concreto. Este espaço tem, então, essa função de permitir a construção simbólica da

linguagem, o desenvolvimento das habilidades de cálculos, tomando como ponto de partida o concreto, sua realidade, seu contexto familiar e social, o meio no qual está inserido.

A prática de leitura e escrita dentro do processo de aprendizagem dá-se a partir da realidade dos alunos, de suas vivências, que eles trazem para dentro da sala, da observação direta do seu ser, de sua relação com a família. A criança não é uma página em branco. Ao chegar a Escola, ela já traz um conhecimento prévio e uma história de vida que também lhe determina, que através da observação e vivência se agrega esse conhecimento à prática.

O espaço psicopedagógico usa como ferramentas de aprendizagem o método Paulo Freire de alfabetização, agregado ao método fônico.

Com esse olhar, trabalha-se a partir de palavras geradoras, oriundas das rodas de conversas sobre o que querem aprender e como querem, onde se constrói uma lista e se fixa na parede da sala. Escolhe-se a palavra que se irá trabalhar naquele momento e é realizada uma contextualização dela, explorando o conhecimento linguístico e social e o estudo dos sons associados à grafia. A partir das palavras geradoras, se trabalha com as famílias silábicas e a formação de palavras, fazendo referência, dando ênfase ao som e a grafia correspondente.

Como fundamento de utilização desse método, para nós é importante a percepção, para essas crianças, que a comunicação oral se dá através dos sons e que representados de forma organizada se dará a comunicação escrita, bem como levá-los a compreender que os sons se articulam e para que ocorra essa articulação, terão que fazer uso dos sentidos, da visão e audição que resultará na representação gráfica dos mesmos.

No final, são realizadas diversas atividades de forma oral, escrita e concreta, onde o educando fica à vontade para exercer sua autonomia dentro do assunto estudado.

É possível afirmar que só um ou o outro método, sozinhos, não dá conta de satisfazer plenamente os princípios da educação popular e da educação do campo que buscamos atingir na Escola. Diante disso, passamos a trabalhar agregando a integração das palavras geradoras, como ponto de partida para o ensino do som e da representação gráfica. Isso torna eficaz o processo de aquisição da leitura e da escrita, permitindo aos educandos chegarem ao final da etapa dominando as competências e habilidades que o espaço psicopedagógico necessita, garantido desse modo, resultados satisfatórios.

### 3.8.2 No Ensino Fundamental

Tomou-se como fundamento metodológico para esse nível formas alternativas de organização e funcionamento.

Como em todo o processo pedagógico da Escola, tudo começa com uma roda de conversa, onde se coloca o que querem aprender e como querem, o tema e valor escolhidos por todos em assembleia geral. Tudo isso é agregado ao currículo de base nacional comum, como forma de motivar o aluno na construção do conhecimento, buscando uma aprendizagem significativa.

O foco da aprendizagem para nós passou a ser a interação entre os educandos e a relação educandos e educadores. Para tanto, tomou-se como base o trabalho pedagógico grupal. Assim, os educadores, ao planejarem suas aulas, as definem levando em consideração a formação dos grupos na sala de aula. Ora os alunos são dispostos em duplas, em trio, em quartetos, ora em círculos, a depender do objetivo a ser alcançado.

Para os alunos, essa metodologia grupal favorece a interação e facilita a aprendizagem, embora percebam a falta de comprometimento de alguns:

Porque assim a gente interage muito. Troca ideias e é mais fácil de aprender os conteúdos. (Thaís)

Porque quem sabe ajuda quem não sabe e fica melhor. (Vitória)

Eu acho, assim, que é bom, mas muitos não dão valor e espera que o outro faça pra pegar do outro. (Simone)

Ajuda muito porque quando a gente não sabe de uma questão pode perguntar ao amigo que tá do lado. (Eduardo)

Não é se escorar pro outro fazer. É relaxar pra o outro fazer e depois ele pegar, mas é muito raro acontecer isso. (Vitória)

Percebe-se que, para os professores, trabalhar com a metodologia grupal não é uma coisa simples. Constitui-se num desafio, embora seja compensador:

Acho positiva, democrática, inovadora, desafiadora. (Gitânia)

Trabalhosa, cansativa. (Luêcy)

Mas, é satisfatória. (Emiliana)

O resultado é espetacular. É encantador. Deixa a gente realizada. (Gitânia)

Dispostos nos respectivos grupos, a temática é apresentada por meio de questões problemas, gerando discussões para serem aprofundadas, com a pesquisa no livro didático. Essa situação-problema tem o objetivo de despertar a curiosidade dos educandos, de motivá-los à construção sistemática do conhecimento.

Depois desse primeiro processo, os educandos são conduzidos a outras formas de produção, como pesquisas na internet, construção de relatórios, cartazes, dramatizações.

Integrado a essa construção, se insere o trabalho com a temática geradora do currículo e o valor, através da pedagogia de projetos.

A pedagogia de projetos, por sua vez, é uma forma de aprendizagem que permite ao aluno experimentar, pesquisar e ser autônomo no processo de construção do conhecimento. Trata-se de um olhar interdisciplinar, ou mesmo transdisciplinar, em torno de um tema específico, permitindo ao aluno ser sujeito ativo na construção do conhecimento, trocar saberes e promover ações que favorecem a transformação do meio e de si. O projeto interdisciplinar favorece a criatividade, a iniciativa, a interação e, principalmente, a problematização. O aluno aprende por meio da elaboração de questões pertinentes, que partem do seu contexto, de sua realidade e descobre que na busca da sistematização do projeto estão inseridos os conhecimentos da história, da matemática, da língua, da geografia. Enfim, os conteúdos programáticos, pertencentes à matriz curricular nacional de base comum, são estudados de forma pragmática, fazendo sentido com a vida.

Com esse trabalho, tenta-se fazer com que o papel do professor seja, de fato, o de ser mediador, orientador, articulador e consultor desse processo, que muito se aprende através da pesquisa, da seleção de novos conteúdos e da relação com o aluno.

Percebemos que a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade não são meras propostas metodológicas para ressignificar nossa velha prática do fantasma da “pinoquização”, mas teorias que, se colocadas efetivamente em prática, servem como possíveis caminhos para a construção conjunta de saber, em que professor e aluno encontram-se lado a lado no processo de ensino e aprendizagem.

Como suporte pedagógico, ocorre todo um processo de construção coletiva. Cada turma, ao começar o ano letivo, constrói junto com o professor um termo de convivência, onde se definem alguns combinados que propiciem uma boa convivência na sala, como também contribuam na aprendizagem.

Além desse termo, todos são convidados a desenvolverem metas de aprendizagem, com o objetivo de nortear a aprendizagem. Para atingirem essas metas, cada aluno constrói uma missão pessoal e todos juntos constroem a missão da turma.

Ainda, todos são convocados a marcar sua própria frequência, bem como a monitorar sua aprendizagem, através da Matriz Referencial de Aprendizagem. Todos acompanham sua trajetória escolar, através da construção do portfólio, que contemplem todas as atividades realizadas, seu rendimento escolar, sua frequência, seu cumprimento das tarefas escolares, suas avaliações.

Por fim, como complemento metodológico, com o objetivo de retomar a concentração e o equilíbrio emocional, que favorecem a aprendizagem, ao retornarem à sala de aula, após o intervalo, todos vivem um momento de relaxamento.

Os alunos quando questionados sobre sua funcionalidade, respondem:

Importante. É um momento pra gente relaxar, se acalmar depois do intervalo. Ficar com a mente mais tranquila. (Vitória)

Pra gente se preparar pras aulas. (Eduardo)

A gente vem do parque muito agitado, aí o relaxamento faz a gente relaxar pra gente voltar pra aula melhor. (Helen)

Porque no recreio a gente se agita muito e com o relaxamento a gente se acalma mais. (Thaís)

Se prepara mais para as outras aulas. (Ruth)

Nessa mesma perspectiva pensam os professores:

Ontem, eu estava com o rosto queimando de brincar na hora do recreio com as crianças. E na volta, na sala era aquela euforia, querendo falar sobre o jogo e aí eu percebi a importância do relaxamento, pra parar um pouco, pra relaxar o corpo e a mente também pra poder trabalhar os conteúdos, pra melhor compreender e pra que seja mais eficaz. Até pra conhecer o aluno, porque tem dias que depois do relaxamento você ver um aluno chorando e aí você percebe que algo não tá bem com ele, quando um tá mais agitado, então o relaxamento é essencial no processo. (Elidiana)

Relaxamento do aluno e também do professor, porque nós também precisamos desse momento. A música proporciona esse encontro com o transcendente, com o vento, com o silêncio. (Aline)

É um momento que acalma quando voltam agitados do intervalo, pra recomendar a aprendizagem. (Rosa)

A prática do relaxamento, apesar de relevante, ainda se constitui como um desafio, pela falta de hábito de todos os que compõem o universo escolar. Um desafio que requer de nós o esforço da concentração, da viagem interior, do equilíbrio necessário para uma ação reflexiva. Essa prática para nós nos direciona ao olhar pra dentro e pra fora, a buscar o autoconhecimento como pré-requisito para uma boa convivência social, para uma aprendizagem significativa. Uma prática que se contrapõe à cultura do imediatismo, da ação pelos impulsos, da automatização da vida.

Embora buscando uma metodologia centrada na construção coletiva do conhecimento, há enormes desafios a vencer. Muitas são as dificuldades encontradas para sua efetivação dentro da Escola. Primeiramente, nos despirmos da prática na qual fomos educados e que acaba sendo reproduzida na sala de aula. Acabamos, pelo impulso, tomando atitudes semelhantes a dos nossos professores de outrora, que nos repreendiam e tolhiam nossa criatividade e participação no processo da aprendizagem; o aluno que está acostumado a receber tudo pronto, a não ter o hábito de falar, de propor, que tem medo de se colocar, de ser repreendido; a entender como natural a falta de integração dos pais, no processo educativo.

Outro fator tem sido a dificuldade encontrada de trabalhar as mesmas práticas nos dois níveis do fundamental, por diversas razões: a multiplicidade de professor no fundamental II, a diversidade de instrumentos utilizados e que depende da ação de cada professor, a estrutura física da Escola, a insuficiência dos recursos financeiros para dar suporte técnico e pedagógico.

Apesar das dificuldades, a vontade de fazer diferente e o desejo de uma educação transformadora de si e do meio acabam prevalecendo e fazendo com que cada momento de avaliação se constitua sempre num novo planejamento de ação. Avaliação que nos faz repensar o próprio sistema avaliativo.

### **3.9 O Sistema Avaliativo**

Com a proposta pedagógica que se tinha, com a metodologia adotada, tínhamos a certeza que isso exigia também uma mudança quanto à maneira de avaliar.

Após uma constante reflexão sobre como se constituía a avaliação em nosso sistema de ensino, embora a LDB abra para outras perspectivas avaliativas, mas, que pela cultura,



acabamos reproduzindo a prática avaliativa da qual fomos avaliados em nosso tempo de escola, decidimos mudar nosso sistema avaliativo.

Compreende-se a avaliação como um processo/instrumento de acompanhamento, mediação, diálogo e intervenção mútua entre o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, para nós, ela se caracteriza como diagnóstica, no levantamento de informações e dados necessários à contextualização do processo pedagógico; processual, ocorrida no dia a dia, levando em consideração as modificações e as superações entre o ensino e a aprendizagem; participativa, ao envolver a comunidade, os educadores(as) e os educandos(as); cumulativa, ao considerar o aspecto progressivo na produção do conhecimento e emancipatória, ao avaliar a prática educativa, os acertos e os erros, as condições oferecidas para o processo educativo e para a formação humana.

Nessa perspectiva, passamos a trabalhar com conceitos ao invés de notas, a adotarmos um conjunto de medidas e metas de aprendizagem, que culminou numa matriz pedagógica fundamentada nos parâmetros curriculares, que avalia todo o percurso do educando, suas atividades, suas pesquisas, seus exercícios escritos, sua interação na sala e na escola, seu comportamento, sua ação, sua sociabilidade. Um relatório de aprendizagem integrado que se constitui no portfólio.

O processo educativo da Escola Nossa Senhora do Carmo aponta para uma concepção de avaliação enquanto processo formativo, estando este na base de todo o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, ela se constitui como contínua, participativa e diagnóstica, tendo como objetivo verificar o desempenho do(a) educando(a) e assegurar sua aprendizagem.

São instrumentos e estratégias de avaliação: avaliação diagnóstica inicial e periódica, auto avaliação, portfólio, notas individuais, atividades de sala, provas multidisciplinares, pesquisas, matriz referencial de avaliação e relatórios interdisciplinares.

Construída a proposta pedagógica, seus eixos norteadores e suas práticas, surge a necessidade de verificar a relação entre seu fazer educativo, calcado em princípios humanistas, e os princípios da Educação Popular e Educação do Campo.

#### **4 A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS E OS PRINCÍPIOS HUMANISTAS UTÓPICOS E SUA EXPRESSÃO COMO EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO PRESENTES NA ESCOLA: O SANGUE QUE CORRE NAS VEIAS E MOVIMENTAM A ESCOLA**

*O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade; é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca.*

*Eis aqui a raiz da educação.*

(FREIRE, 1991, p.27)

*Ler a realidade, esta é a arte que somos desafiados a desenvolver, com a acuidade do mais refinado cientista e a sensibilidade do mais imaginativo músico ou poeta.*

(ARRUDA, 2004, p. 56)

A decisão de começar o ano letivo de 2007, já trabalhando com as crianças, se constituiu num grande desafio. Encontrávamos com a escola sendo construída em todos os aspectos, inclusive no pedagógico. Por onde começar? Como elaborar a proposta pedagógica dentro dos objetivos que almejávamos alcançar? Que metodologia de trabalho adotaríamos? Como construir o currículo que delineasse nossa identidade? Que práticas adotaríamos para subsidiar nosso trabalho pedagógico, a fim de promover o atingimento de nossos objetivos, na construção de uma educação popular e de uma educação do campo?

Pensando nessas reflexões, esse capítulo busca analisar as práticas educativas da Escola e verificar os fundamentos da educação popular e da educação do campo, como expressões de uma educação humanista.

Tínhamos claro alguns desejos: queríamos que nossas crianças do campo tivessem uma educação com qualidade, como uma criança da cidade que estuda em uma escola particular, bem como uma escola que tivesse uma infraestrutura que proporcionasse bem estar e condições técnicas satisfatórias, ou seja, quando comparado o ensino da escola particular com a escola pública, vimos que esta está em desvantagem por uma série de razões: profissionais menos qualificados, infraestrutura insatisfatória e precária, grau de exigência na qualidade do ensino e na conduta profissional, entre outros, que acabam fazendo a diferença.

Queríamos, então, que elas tivessem acesso a uma educação que não deixasse a desejar, quando comparada às escolas daqueles que podiam pagar por um ensino de melhor qualidade.

Outro desejo era a superação da visão dicotômica e maniqueísta, entre o campo e a cidade, de forma paradoxal, percebida na literatura e na história onde o campo se configura como o lugar de quietude e a cidade de agitação, o atrasado diante do moderno, a natureza e a mundaneidade, a ingenuidade e malícia... Uma visão que coloca o campo, apesar de imagem bucólica afetiva, em relação de inferioridade, de desvantagem à cidade. Então, sentíamos a necessidade de “refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade, para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana” (KOLLING, 1999, p.60).

Para tanto, necessário se fazia refletir essa visão, a partir da leitura de nossa realidade. Constituiu-se, então, como desafio, ler nossa realidade. Segundo Arruda (2003, p. 56), somos desafiados a ler a realidade “com suficiente aproximação que nos permita anunciar as tendências do seu movimento e o sentido da sua evolução, de modo que possamos integrar nela, sabiamente, a nossa vontade criadora”.

Vimos na literatura que é preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), que gera dominação, discriminação, segregação e afirmar o caráter de uma relação mútua de dependência entre os dois, de complementariedade, de troca, de desenvolvimento e fortalecimento de suas identidades. Queríamos fazer isso na prática.

Imbuídas nesse ideal, a Escola passou a ser vista como um instrumento que possibilitaria um trabalho de consciência e luta dessa realidade. De acordo com Molina e Jesus (2004, p. 63), uma primeira condição para se construir a escola do campo é a “clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento”.

Com a clareza de que “a educação por si só não resolve todas as desigualdades sociais, políticas e econômicas do nosso país, nem soluciona todos os problemas que geram divisões de classes cada vez mais hierarquizadoras e discrepantes” (FREIRE, 1991, p. 45), acreditamos que a educação pode e deve ser um elemento muito importante na redução desses problemas, se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais, que mexam diretamente no modelo econômico e na consciência das pessoas.

Nessa perspectiva, a escola do campo deve se configurar:

Além do seu aspecto formativo acadêmico-profissionalizante, como um espaço que trabalha a política, a cultura, a economia e os interesses dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING et al., 1999, p. 63).

Assim, tomamos como o maior desafio enxergar o campo em seu duplo movimento: conhecer o movimento do campo em torno de si mesmo. Seria o seu movimento de rotação, conhecer sua dinâmica, suas necessidades, seus fluxos e refluxos, sua cultura. Como também nos fazia necessário conhecer sua inter-relação com a cidade. Seu movimento de translação, conhecer sua inter-relação política, social, econômica e cultural com Bananeiras.

Esse duplo movimento também nos fazia sentir a necessidade de buscar um olhar para o passado, em relação à educação do campo, para entender o presente e construir nossas metas.

Vimos que a educação escolar sempre foi contemplada pelas constituições brasileiras, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado a partir de 1934. Mas, a educação rural só começa a fazer parte das discussões jurídicas no final do século XX, através de intensos debates, com o objetivo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

A Constituição de 1946 remonta às diretrizes da Carta de 1934, no que diz respeito à educação na zona rural, mas diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio dessa educação.

A partir da década de 1950, com o surgimento das Ligas Camponesas no Brasil, começa a se repensar o papel dos sujeitos sociais do campo e a vê-los como protagonistas das transformações políticas e sociais. O discurso baseado numa tendência social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo.

A partir de 1960, as lutas contra a exclusão da população à escolarização e a luta pela reforma agrária vão contribuir para se redefinir os rumos da educação. O marco dessa redefinição é o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, cujo relator foi Paulo Freire, que defendia um trabalho com o homem e não para o homem.

Esse período é marcado pelo surgimento de diversos movimentos e organizações sociais, que encontrou nessas ideias fundamentos da luta, como os movimentos de educação popular: Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC), A

campanha de Pé no Chão também se aprende a ler, Movimento de Educação de Base (MEB); os movimentos de Ação Católica: Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Independente Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC) e movimentos sociais do campo: Ligas Camponesas, União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master).

Com o golpe de 1964, toda essa concepção de educação que se buscava é veementemente abafada e repreendida. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados e os movimentos populares são desarticulados.

Apesar de toda a repressão, a resistência à ditadura está presente por meio de movimentos progressistas, formados por organizações da Igreja como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), baseadas na teologia da libertação, que se tornaram importantes espaços para os trabalhadores rurais e urbanos se organizarem e lutarem contra as injustiças sociais e por seus direitos; a Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, sobretudo na Amazônia; o movimento sindical rural, através da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), criada em 1964, que buscava a melhoria das condições de vida dos trabalhadores do campo.

As práticas educativas desenvolvidas nesse período cunharam uma concepção de educação popular, um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico em que estão imersos os setores populares, uma educação que efetivamente desenvolva a promoção humana, de forma emancipativa e libertadora, que definia o ponto de partida da prática pedagógica: o homem em sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições, ambiguidades e possibilidades.

Embora com esses movimentos e avanços, na Constituição de 1967, o que se firmou como lei foi a obrigatoriedade das empresas convencionais, agrícolas e industriais, oferecerem o ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos.

O país entra na década de 1980 com um povo ávido por sua autonomia, com necessidade de organizações sociais e comunitárias, de mobilizações de massa. O contexto nacional e internacional de implementação do projeto neoliberal, a submissão do Brasil ao mercado global, o crescimento da pobreza e a concentração da riqueza, dentre outros aspectos, vão promover mudanças nas estratégias dos movimentos sociais, que começam a perceber as diferentes formas de opressão e subordinação, e, assim, passam a defender a pluralidade de sujeitos na luta por transformações. Destacam-se, nesse período, movimentos

indígenas, movimentos nacionais dos pescadores, dos atingidos por barragens e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), gestado no período de 1979 a 1984 e criado formalmente no I Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra em 1984, cuja bandeira defendia a luta pela terra, pela reforma agrária e por escolas nos assentamentos rurais. De acordo com Batista (2008, p. 23), esses movimentos defendiam a “necessidade de se implantar e difundir uma outra lógica de desenvolvimento, apoiado em alternativas ambientalmente sustentáveis, socialmente democráticas e economicamente justas, centradas no desenvolvimento dos homens e mulheres, no desenvolvimento social e humano dos sujeitos do campo”.

É com a Constituição de 1988 que a educação passa a ser identificada como direito de todos e dever do Estado. Dessa maneira, a educação transforma-se em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais.

Esse tempo é marcado pelos direitos questionados, em função das desigualdades sociais, de luta pela terra, água, floresta, comida, saúde, moradia, escola, segurança, preservação ambiental, à vida, que provocam a criação de programas como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), bem como a criação da Coordenação de Educação do Campo, no MEC.

Em 1996 é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu Art. 28, estabelece que, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, no que se refere aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, bem como a organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas e, ainda, adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Somente no final dos anos 90, sob pressão dos movimentos sociais do campo, a educação do campo surge no cenário brasileiro, ocupando espaços nos órgãos governamentais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária.

Em julho de 1998, em Luziânia-GO, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e UNB (Universidade de Brasília). Teve papel relevante na rearticulação da educação camponesa, sociedade e governo.

Estabeleceu estratégias de organização, programas de formação de educadores e a criação de fóruns estaduais.

Em agosto de 2004, novamente em Luziânia-GO, realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Nesta conferência, tratou-se de assuntos como a falta de escolas, de infraestrutura e de uma política de valorização do magistério, os altos índices de analfabetismo, construção de escolas no e do campo, educação de jovens e adultos apropriada à realidade do campo.

Como fruto de tanta luta, conquistou-se, no âmbito das políticas públicas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: a Resolução Nº 1/2002 do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação de Base), que reconhece como fundamental o acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico, que contemple a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia, como também a flexibilização do calendário escolar.

Em 2008, surge a Resolução Nº 2 do CNE/CEB, definindo diretrizes complementares para a educação básica nas escolas do campo, enfatizando as questões do transporte intracampo, das nucleações e da multissérie.

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo, determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características inerentes às respectivas regiões.

A Constituição da Paraíba, no seu art. 211, determina ao Estado, em articulação com os municípios, promover o mapeamento escolar, estabelecendo critérios para a ampliação e a interiorização da rede escolar pública.

Assim, um projeto de educação que contribua para a realidade do campo é fundamental, mas, que seja um projeto de educação que ajude o homem/mulher do campo a ter uma condição digna de vida, em todos os sentidos, político, social, econômico, e que promova, sobretudo, a dignidade humana, a reconhecer-se sujeito de sua própria história e da história de seu país, de viver dentro do capitalismo sem perder sua essência e seu valor. Sobretudo, que fortaleça os valores ou os princípios de uma vida em comunidade, onde as relações de troca e reciprocidade possam se sobressair como pilares da vida campesina, tendo como objetivo o bem comum, já desgastados e, de alguma forma, em desuso ou, mesmo, em extinção.

Esse, a meu ver, se constitui como o maior desafio para a pessoa: viver dentro de um sistema econômico, centralizado na competitividade, no individualismo, no desejo exacerbado, sem se deixar seduzir por ele, sem se desumanizar. De vencer essa sedutora e persuasiva força que o distancia de valores éticos, da promoção humana e de uma vida, em sociedade, mais altruísta, solidária, humana e planetária.

Ao envolver-se nessa trama, o ser humano foi se transformando e transformando o mundo, sendo agente e paciente de suas ações e, ao mesmo tempo, distanciando-se de um humanismo. A busca sedutora do ter, gerou um outro tipo de contraste, a perda da essência do ser e a humanização foi se perdendo da sociedade, do povo.

A luta diária contra a força avassaladora dos modelos de conduta, evidenciados pelo capitalismo, gerou em nós uma frieza muito grande, a racionalidade decartiana, assumida como a grande virada da idade moderna, que nos tornou frios e insensíveis, a ponto de não nos incomodar a miséria do outro, a infelicidade do próximo, a vida do vizinho.

Passamos a ver e olhar os fatos e acontecimentos como naturais. O fato de mais de 1 bilhão e 100 milhões de pessoas viverem na linha de pobreza extrema, não nos incomoda, pois na minha/sua mesa tem comida. Um sistema que gerou um enrijecimento das emoções, pois já não nos sensibiliza ver um idoso em pé numa fila, ou no ônibus. Já não esperamos a vez para chegar a algum lugar ou ser atendido. Não temos o hábito de deixar que alguém passe à nossa frente, numa situação de atendimento ou serviço. Já não sabemos ser gentil com os outros. Xingamos as pessoas com muita facilidade. Até atos mais simples de respeito e solidariedade estão em extinção, como um estender à mão para um apoio, uma saudação.

Todos esses gestos e valores passaram a ser vinculados ao interesse, mola propulsora do capitalismo. Nesse sistema não há lugar para a gratuidade, para a generosidade e afetividade. Tudo gira em torno do interesse. Sem perceber, estamos perdendo nossa característica de humano.

De acordo com Frei Betto:

Um dos fenômenos mais marcantes do neoliberalismo é que, antes, quando eu vestia essa camisa, dava valor ao tecido, humanizava o tecido por usá-lo. Hoje, ao contrário, é a camisa, com sua grife, que me dá valor! E meu valor é tanto maior quanto mais grifes eu ostento! Se chegar a pé à sua casa, tenho um valor, se chegar de BMW, tenho outro valor! Isso é a “reificação” ou “coisificação” do ser humano (BETTO, 2009, p.45).



E esse passou a ser, então, nosso outro desafio: fazer da Escola um espaço de luta pela humanização da pessoa. De acordo com Arruda (2003, p. 90), temos uma “natureza animal ou infra-humana”, determinada primordialmente pelos instintos; temos, ainda, outra natureza, a “consciente-reflexiva ou humana”, que pode se sobrepor aos instintos e promover uma ação pela vontade e intenção, bem como somos possuidores de um potencial de “sobre consciência ou uma vocação ultra-humana”, a qual intuímos pelos atributos da sensibilidade, da amorosidade e do espírito.

Nessa realidade humana, de natureza diversa, conflitiva e complexa, o grande desafio nosso é no fazer nossas escolhas mais conscientes nessa vida feita de polaridades: individual/coletivo; pessoal/social; material/espiritual; masculino/feminino; capital/trabalho... Cair numa das vertentes significa ficar preso a um extremo:

O caminho da sabedoria se encontra no fio da navalha, e não num ou no outro lado da mesma. Caminhar no fio da navalha, conectar as duas vertentes, articular os dois polos ou lados da mesma realidade, este é o desafio. Pois ambos fazem parte do concreto. Ignorar um ou outro é afastar do real. Incorporá-los envolve conviver com a contradição e ser desafiado a superá-la (ARRUDA, 2003, p. 93).

O nosso entorno está formado por comunidades rurais, formadas de pequenos agricultores, em média possuindo de 4 a 8 ha, onde atualmente enfrentam a dificuldade de lidar com a terra, pois os filhos não querem mais trabalhar nela. Com essa realidade, em sua grande maioria, vivem dos programas do governo federal: bolsa família, bolsa renda, bolsa escola. Não vivemos em uma região em que se faz presente o confronto desses agricultores com o agronegócio, toda nossa região é permeada por pequenos agricultores e a agricultura desenvolvida passa a ser a de subsistência.

Passou-nos a preocupar esse diagnóstico, identificado nas conversas em encontros e visitas com os pais dos nossos alunos, o fato dos filhos não quererem mais trabalhar com a terra, ou seja, de dar continuidade a vida no campo, pois restavam como solução a venda do pequeno pedaço de terra e o deslocamento da moradia para a cidade.

Embora passível de reflexão e análise, até como embrião para uma intervenção territorial através de políticas públicas, essa situação já vem sendo debatida em outros momentos, em outros setores da sociedade civil organizada e dos poderes públicos e em outros espaços comunitários, porém existem outros fatores externos que tem contribuído ou aumentado esse fenômeno, como a violência no campo, cuja insegurança das pessoas é maior

do que o desejo e a necessidade de permanecer no campo, que leva as pessoas a se transferirem para os núcleos urbanos, facilitado por sua proximidade; Há de se ressaltar, também, a valorização patrimonial dos terrenos rurais, em função da instalação de condomínios residenciais em áreas onde outrora se faziam os cultivos agrícolas.

Essa complexidade limita a ação que se faz necessária para reversão desse quadro, onde em alguns encontros, na Escola e com a participação de pais e alunos, essa realidade foi debatida. Assim, acreditamos que esse seja mais uma missão da Escola: a de levar seus sujeitos a refletir sobre seus problemas e necessidades, para que possam fazer suas escolhas mais conscientes.

Isso nos fazia pensar sobre o que fazer enquanto escola, a refletir sobre o nosso papel nesse processo, uma vez que, “especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza” (Molina, 2006).

Nessa perspectiva, ela nos instiga a compreender o campo como um território muito além de um espaço de produção agrícola, a vê-lo, sobretudo, como um território de produção de relações sociais.

Então, passamos a centrar nossos esforços na construção de práticas educativas, centradas nos princípios da educação popular e da educação do campo, cuja gênese reside “não em uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado” (BRANDÃO, 2006, p.90).

Embora intrinsecamente relacionados esses princípios, enfatizamos separadamente nesse texto, para fins didáticos:

#### **4.1 Uma Educação Participativa**

*Eu acho uma mudança muito grande na educação porque dá vez e voz aos alunos. Eles já aprendem aqui o que eles querem lá fora, porque já aprende a lidar com situações, a tomar medidas.*

(Lauride, uma mãe de aluno da Escola)

Esse princípio surge desde o início, no fazer educativo da Escola, com o objetivo de realizar uma construção coletiva, onde todos se sentissem sujeitos agentes e pacientes das ações. Enveredamos por esse caminho, acreditando que atingiríamos vários objetivos. O de promover a motivação na produção do conhecimento sistematizado, gerar o sentimento de pertencimento, colaborar com os processos de melhoramento e na organização do cotidiano escolar.

Pérez (1994), afirma que a participação, quando realmente acontece, necessariamente ela é educativa. Para ele:

La participación educa por cuando la participación conlleva niveles cada vez mas elevados de consciencia y organicidad. En la medida en que se produzca esta participación consciente y orgánica del grupo comunal, en la misma medida se darán acciones concreta de transformacion social por cuanto se está logrando influir, directa o indirectamente, en la transfomación de la realidad (PÉREZ, 1994, p. 124).

A participação educa quando o envolvimento exige níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade. Na medida em que essa participação ocorre no grupo comum consciente e orgânica, na mesma medida se darão ações concretas de transformação social, porque vai influenciar, direta ou indiretamente, na transformação da realidade (**tradução minha**).

Na busca dessa organicidade e na aquisição de uma consciência crítica, acreditamos que o primeiro passo era todos se reconhecerem como sujeitos históricos da própria construção da escola, que o processo de organicidade e aquisição começava dentro da escola, a partir da construção de uma consciência crítica local, como pré-requisito para uma consciência crítica global. Para tanto, achávamos necessário o entendimento de que o todo era composto por partes indissociáveis e que as partes integradas compunham o todo. A Escola era a configuração desse todo das partes intrinsecamente ligadas e interdependentes, na composição dessa vida chamada escola.

Como promover a motivação dos alunos na produção do conhecimento sistematizado, para que houvesse satisfatório rendimento escolar? Para vencer esse desafio, acreditamos que deveríamos buscar dos alunos o que eles gostariam de aprender, bem como dos pais, o que gostariam que a Escola ensinasse aos filhos.

Perguntando aos alunos sobre a construção do currículo, relataram:

Cada professor no inicio do ano pergunta pra gente o que queremos aprender, como queremos. (Suzane)

Como vão ser as aulas no ano. (Helen)

É com aulas de vídeo, com dinâmicas, aula de campo. (Eduardo)

Ao perguntar sobre quem pode me dar um exemplo, João Paulo, um aluno, respondeu-me que “pediu ao professor de geografia que tivesse aula de campo, com vídeos e ele fez isso”.

Quis saber sobre como era construído o currículo e me afirmaram:

No início do ano, os professores colocam no quadro os conteúdos dos livros que precisamos estudar, depois perguntam como a gente gostaria que fossem as aulas. (Thaís)

E também se a gente gostaria de aprender outras coisas. (Vitória)

Perguntei-lhes se normalmente eles queriam a abordagem de outros temas e todos me disseram que sim. Pedi que me dessem um exemplo desses assuntos agregados aos conteúdos curriculares e disseram:

A gente queria saber sobre sexualidade, aí o professor trouxe depoimentos, vídeos. (Thaís)

Sobre moda. (Vitória)

Como assim? Indaguei:

O que era moda, como se vestir, coisas desse tipo. (Vitória)

Teve também sobre homossexualismo. (Suzane)

Como parte integrante desse processo, também está a participação dos pais. Para que pudessem acompanhar mais de perto a aprendizagem escolar dos filhos e incentivar a participação, são chamados a construir o projeto político pedagógico da Escola.

Quando questionados sobre sua participação na construção do currículo, eles ressaltam:

Quando a gente é chamada pra falar, eu já dou ideia do que eu preciso pra me ajudar em casa na educação deles. Quando a gente escolheu o respeito, eu mesmo falei pra me ajudar a diminuir essa questão do apelido. (Lauride)

Outra coisa muito boa também foi sobre o meio ambiente. Eles aprenderam muito, porque minha filha de quatro anos, quando a gente ia pra João Pessoa, eu não ia nem jogar o papel fora do carro e ela já disse: papai, não pode jogar lixo na estrada. Então eles aprenderam muito a cuidar do meio ambiente. Daquela parte do que pode jogar fora e do que não pode. (José Humberto)

Eu acho isso muito bom. Antes de fazer o planejamento, primeiro ouvir os pais, as crianças. Então todas as ações que são trabalhadas são dessas reuniões. Então, eu vejo isso como uma coisa muito positiva, que a Escola quer trabalhar junto com os pais, que considera as sugestões e as opiniões da gente. Então, isso é uma coisa enriquecedora e a gente fica muito feliz de poder ajudar para o crescimento da Escola e, principalmente, dos nossos filhos. Que traz o ensino pra nossa realidade. E isso é o correto. Se todas as escolas tivesse essa visão! (Cilene)

A presença dos pais na escolha dos temas geradores do trabalho pedagógico é vista como importante para os professores, que veem como contribuição não só na elaboração, mas na integração ao contexto escolar, na interação com eles, bem como ajuda no comprometimento do acompanhamento do filho:

É de fundamental importância a participação dos pais porque eles são parte do processo na construção do conhecimento do filho, então, naquele momento em que eles dizem o que querem que os filhos aprendam estão fazendo parte dessa formação e também estão fazendo parte da pedagogia da Escola. (Bárbara)

E não fica assim, aquela coisa de dizer que a Escola impõe isso ou aquilo pra meu filho aprender, foi tudo construído coletivamente, então, a Escola pode cobrar de todos para que haja o retorno. (Emiliana)

E essa reunião no início do ano é uma ferramenta pra nós educadores de como trabalhar de acordo com que os pais estão dizendo, então, é um conjunto de como vamos trabalhar durante o ano. (Aline)

É também um momento da gente conhecer os pais desde o início, de interação. (Bárbara)

Como parte integrante desse processo, nessa construção de uma educação participativa, o(a) educador(a) também desempenha um papel fundamental, a partir de como ele(a) passa a ver a Escola, na contextualização do seu fazer pedagógico, da sua inserção no processo:

Às vezes a gente ver uma distância muito grande entre aquilo que se vê na teoria e o que se vê na prática, na Escola; quando a gente tá na Escola, a gente se depara com

muitas situações. Quando a gente tá no curso a gente aprende que tem que ter um PPP e quando a gente chega nas escolas não existe, é um faz de conta na escola. Quando eu vim pra cá, aí sim, aqui faz acontecer, tem a educação, o PPP acontece, tem um Parabenizo, Critico e Proponho. Em outras escolas não existe, tem a reunião com os pais, os pais procuram saber sobre seus filhos e, quando não acontece, se vai em busca de fazer para resolver. Então, se está preocupado com a educação. (Aline)

Acho que outro ponto para ser colocado é a própria construção do PPP. Ele é feito em conjunto e a gente não vê isso nas outras escolas, onde ele é igual, um só, para todas as escolas, como eu vejo nas escolas do município. (Bárbara)

O PPP não é da escola é do município. Não é individual para a realidade de cada grupo escolar. A diferença é que o plano aqui é feito pra escola e diferente do município que é feito para o conjunto. (Luís)

Quando se junta o que o aluno quer aprender, com o que os pais querem que ensine e a base comum nacional, apesar de ser um grande desafio para o educador reunir todos esses elementos em seu plano anual, torna seu trabalho dinâmico, participativo e vivo, além de um grande aprendizado na sua profissão, como pode ser visto em suas falas:

Outro diferencial dessa Escola e eu ela trabalha a família. Aqui a Escola e a família caminham juntas. Antes eu pensava se existiria uma Escola que se preocupasse com o humano, com o desejo do que o aluno quer aprender. Ele também tem de dizer o que quer aprender, a forma com que quer aprender e eu encontrei tudo isso aqui. A gente escuta que isso só está no papel, mas sabe por que isso existe? Porque aqui há uma união, aqui nós temos o mesmo objetivo e a família está inserida na Escola. Eles só enriquecem mais o trabalho da gente, na sala de aula, quando a gente vê aquele pai que está interessado, que está ali pra contribuir, pra somar, pra dar sua opinião e não só acolher, eu acho fantástico, dinâmico, aqui a gente tem esse elo, Escola-família-comunidade. A gente vê com esse elo como as crianças crescem. (Aline)

Essa interação coloca o professor na condição de também se ver como um aprendiz, de que o conhecimento é construído pela troca, de que a linguagem é o instrumento de mediação entre o objeto e o conhecimento, ao ser concebida como transmissão do pensamento, meio de comunicação e processo de interação:

Aqui a gente se vê como parte do processo. A gente aqui deixa que os alunos venham com seus conhecimentos, valoriza isso, e a gente vai crescendo, sendo o mediador. Nas outras escolas, a gente é o professor. Aqui eu me sinto muito mais participante do processo. Aqui a gente acrescenta, a gente troca, porque quantas coisas a gente não aprende com eles. Esse olhar eu ainda não tinha. Vim ter aqui. (Ana Paula)

É como se a gente fosse colaborador. Colabora com o processo de aprendizagem deles. Eles têm um conhecimento prévio. Eles veem pra Escola, não pra moldar esse conhecimento, mas pra ampliar e a gente tem a função de despertar neles a curiosidade que eles têm. (Gitânia)

Valorizando o que eles trazem, porque eu acho que quando se valoriza o que eles trazem a aprendizagem é outra. Eu me surpreendi muito quando cheguei aqui na turma do 2º ano, que vi os alunos todos muito independentes, dando sua opinião, dizendo como queriam que fosse, trazendo aquilo que eles já sabem, e eu vi que isso era trabalhado desde a educação infantil na Escola. Eu aprendi muito com isso. De aproveitar o que eles trazem. Não, preparar uma aula, trazer tudo pronto e jogar pra eles. É partir deles, sempre partir deles. E quando no início eu trazia pronto, eu via que não era assim. Então, eles foram dizendo e isso facilitou pra mim, facilitou pra eles e acrescentou muito meu trabalho. Por isso eu digo, aprendi muito mais aqui que anos em estudo. Então a gente aqui nessa Escola se sente parte desse aprendizado. (Ana Paula)

Aqui a gente pode chegar ao processo de individualidade de cada um. (Luís)

Eu acho engraçado a troca de saberes que a gente percebe aqui. Às vezes a gente vai trabalhar um assunto e aí eles dizem que já viram isso com outra tia e o que a gente então acrescenta, nessa troca de experiência. (Ana Paula)

Quando eu cheguei aqui que trouxe minha aula pronta e vi que eles queriam falar, tive que parar minha aula e escutar. Se eu não acreditasse nesse ideal, se não me envolvesse nesse meio que estou, se não mudasse minha mentalidade, eu não ia conseguir trabalhar aqui, porque eu já trouxe tudo pronto, não consegui expor porque os alunos já eram acostumados de outra forma, então foi um aprendizado pra mim também. (Ana Paula)

A construção do sentimento de pertencimento como outro desafio nessa construção de uma educação participativa parte do desejo de cuidar da Escola como propriedade coletiva. O olhar para fora nos colocava diante de uma realidade de depredação do espaço público. Ao chegarmos às escolas, o olhar visível se debruça sobre as paredes sujas e mal cuidadas, as carteiras e portas riscadas, que não agradam nossa visão.

Outra realidade observada é o distanciamento da família na Escola. Os pais se fazem muito pouco presente no cotidiano escolar. Com toda a realidade histórica das modificações da estrutura social pelos paradigmas econômicos, provocando a mudança da estrutura familiar, a Escola passou a assumir não só sua função, mas também se viu na necessidade de trabalhar os princípios básicos que deveriam advir da família, como suporte para realizar sua tarefa educativa.

Acreditamos que esses fatores acabam contribuindo no bem estar e na aprendizagem. Assim, investimos no sentimento de pertencimento como fundamento pedagógico: quem ama, cuida.

Quando questionados sobre se sentiam parte da Escola, se ajudavam a ser o que ela é, eles enfatizam:

Acho que a gente faz parte da Escola. (Suzane)

Porque nas outras escolas a gente não tem a oportunidade de se abrir, de dizer o que a gente acha da escola, o que a gente acha dos professores. Aqui, realmente, a gente faz parte, participa de todos os eventos da Escola, de tudo o que ocorre nela. (Thaís)

Como membro, a gente participa de tudo o que acontece na Escola e faz as coisas pra gente mesmo. (Luana)

E tem aluno que ainda vem em outro horário pra ajudar as professoras com os alunos pequenos. É uma prova de que gosta da Escola. A gente não só estuda, mas também ajuda. (Ruth)

Aqui, não basta só a opinião da direção, mas também a nossa, né. É bem legal essa parte pedagógica. (Thaís)

Porque a Escola passa isso pra gente, que a Escola não é só da direção, a gente também participa dela. Como é nossa a gente tem que cuidar bem dela. (Luana)

Aqui a gente se sente membro da Escola. (Thaís)

#### Sentimento também relatado pelos pais:

E o diferencial que eu percebo é que a Escola trabalha junto com a família, com os pais. Aí sim, junta toda essa ação e a gente vê o resultado. Então o diferencial que eu percebo é quando se trabalha em conjunto. Não só o aluno, mas a família, a comunidade. Então eu percebo que a Escola está entre uma das melhores. (Cilene)

Quando a gente chega no portão, nem perguntam o que a gente veio fazer na Escola, simplesmente abrem o portão e deixa a gente entrar como parte dessa Escola. (Lauride)

Essa Escola envolve a gente em todo o processo. (Liliane)

Eu me sinto uma peça dessa Escola. Não sei em que nível, mas sou. (Lauride)

Toda essa dinâmica da Escola tem contribuído para gerar nos(as) educadores(as), também, o sentimento de pertencimento:

Ontem eu senti uma coisa tão boa. A gente brincou como criança e quando a gente foi relaxar e deitou no pátio, com o corpo todo no chão e eu fiquei olhando pro teto e pensando: eu faço parte disso e tudo o que tem em volta é nosso. Porque no início do ano eu não cheguei e deitei como agora pra sentir que é meu, como agora. Então, aquele sentimento foi tão bom. Foi muito importante. E hoje quando eu cheguei eu tive essa sensação bem mais livre, eu deitei ali, e o que faz parte disso é nosso, eu faço parte disso. Esse pensamento de pertencimento. Acho que uma vez ou outra a gente devia se deitar no chão da Escola, a gente sente um aconchego tão forte, tão imenso, parecia que eu estava na minha cama. Aquele momento foi muito especial. De você se sentir naquele silêncio, aquela sensação de bem estar, de olhar de onde



você nunca olhou, que é olhar o teto de baixo pra cima, da gente ver que a Escola tem uma vivência abaixo daquele teto, que a gente que entrou agora não viveu, mas que a gente sente. (Elidiana)

Ela contribui. Como eu passei agora cinco dias em casa, depois de cinco anos aqui na Escola, eu não sabia se chorava porque estava doente, ou porque sentia falta da Escola, e o desejo de estar aqui, da saudade dos alunos, lembrar do rosto deles. Isso tudo é a contribuição da Escola. Faz a gente se sentir bem e querer estar nela. (Jailma)

Esse fazer-se parte ainda pode ser percebido pelos funcionários:

Eu já não me vejo sem essa Escola. Pra mim é a minha segunda casa. Aqui a gente se sente valorizado pelo trabalho que faz. (Janeide)

Tem gente que tá num lugar só pelo emprego. A gente aqui não, com dinheiro ou sem dinheiro, eu estou aqui do mesmo jeito. É por amor. (Rosemery)

De fato, esse sentimento de pertencimento tem despertado, dentre outras coisas, para o cuidar da Escola. Não temos paredes riscadas e nem portas. Pouquíssimas carteiras riscadas, por aqueles novatos que não incorporaram esse sentimento ainda. Não temos o trabalho de pintar todos os anos a Escola e, quando se precisa repor algum mobiliário, é pela deterioração do uso. Esse sentimento tem despertado, ainda, muitos outros, como o respeito, a solidariedade, a gratuidade.

Como parte integrante do desejo de construção coletiva, para nós se constituiu como fundamento a agregar, a colaboração de todos nos processos de melhoramento na Escola.

Dado o primeiro passo, nessa agregação de todos para se construir a proposta pedagógica, como continuidade nos impõe o desafio de realizar o acompanhamento da proposta em andamento. Para tanto, educando(as) e educadores(as), em suas salas de aula, se reúnem pra discutir e desenvolver metas de aprendizagem, construir suas missões pedagógicas, constituir combinados para uma boa convivência e aprendizado, bem como acompanhar todo o processo para o atingimento do que se propõe.

Ao começar, todos expõem suas expectativas em relação ao ensino-aprendizagem e o que se espera um do outro:

Logo que você inicia o ano, você constitui uma expectativa, porque se iniciar sem nenhum objetivo deixa o trabalho solto. Então, o que se faz é sistematizar e expor para acompanhar o que se pretende alcançar. (Elidiana)

É de grande importância porque os alunos vão saber também o que eu espero deles, qual é a minha expectativa para com eles como professora e eu vou saber qual é o desejo deles. Então, é essa troca, o que eu espero deles e o que eles esperam de mim.  
(Ana Paula)

Expostas as expectativas, formulam metas para atingi-las. Para a educadora Bárbara, a construção das metas “é o que norteia o nosso trabalho, chegar ao final do ano e você sabe se atingiu ou não aquela meta” Para a educanda Vitória, elas passam a ser vista como “o que a gente deve atingir em cada matéria” (Vitória).

Construídas as metas, elaboram-se a missão da turma e as individuais para que, diante do que cada um se propõe a desenvolver como meta, mantenha o foco. Para a educadora Emiliana, a missão é “o que todos nós temos que fazer naquele ano letivo pra atingir as metas. Então, na missão dos alunos, eles vão procurar ler mais, realizar todas as atividades para cumprir com as metas e alcançar sua missão e a da turma.” Para a educanda Helen, “a missão da turma é o que a gente no início do ano diz o que quer aprender, a turma. E a individual é aquela que você sozinho constrói pra você mesmo conseguir alcançar”.

Para culminar, buscando um fio condutor que ajude a integrar e alcançar tudo o que é proposto, elabora-se um termo de convivência, onde se combina ações necessárias para o bom desempenho no alcance das metas, no cumprimento da missão e no atingimento das expectativas.

De acordo com os alunos, ele é construído com a opinião de todos, nos primeiros dias de aula, sobre a organização de um professor: “aí tá todo mundo na sala e vai dando sua opinião e aí é construído” (Vitória). Quando indagados sobre sua finalidade, respondem que é a “de todos seguirem aquilo. É um acordo pra manter uma boa convivência dentro da sala” (Luana). E quando questionados sobre sua funcionalidade, respondem com clareza: “às vezes sim, às vezes não. Tem vez que é muita bagunça e aí a gente para e mostra os combinados e pergunta pra que construímos aquilo. Sempre, sempre, a gente tem que tá lembrando dele” (Suzane).

Os educadores veem os combinados como um instrumento importante e de uso frequente para o bom andamento do cotidiano escolar. O fato de ser construídas regras e não impostas facilitam sua vivência:

A gente monta com eles esses combinados, no início ele é mais forte, mas depois ele vai se perdendo e aí a gente tem sempre que tá lembrando, então esse instrumento proporciona o equilíbrio na sala, porque quando vai começando a cair, aí a gente

volta e lembra e volta ao que era antes de novo. Então, é um instrumento que a gente constantemente se alimenta. (Emiliana)

Eu acho os combinados um instrumento importantíssimo, porque é construído coletivamente e não pelo professor, pela gestão da Escola. Agora, é importante saber como ele está sendo alimentado, usado nas situações do dia a dia. (Jailma)

Independente do professor que entre ou que saia, ele é um instrumento da turma. (Luêcy)

Por fim, na busca de uma educação participativa, buscou-se integrar os alunos na organização do espaço escolar. Como parte integrante desse processo, busca-se a colaboração dos comitês. Ao fazerem parte da organização do espaço escolar, se tornam partícipes, ativos e comprometidos:

Eu acho legal porque a gente tem como participar das coisas da Escola, tipo eventos, a gente é que propõe, que ajeita o evento todo, tipo aquele de ontem. (Helen)

Como o de ontem, o dia da consciência negra, a gente decidiu fazer um concurso de redação falando sobre a consciência negra, o respeito. Aí eles fizeram a redação e um desenho. Aí a gente escolheu os melhores, quatro desenhos e quatro redações e premiou eles. (Vitória)

A gente deu a cada um deles uma caixa de chocolates. (Vitória)

Por exemplo, no dia das mães a gente da cultura se juntou com o de eventos e fez um coral e também fizemos uma dança. Aí a gente também participou da organização. (Eduardo)

A importância dos comitês é percebida por todos. Para a funcionária Janeide, eles são importantes porque “ajudam no desenvolvimento da Escola”. Para a educadora Rosa, “de se sentar, planejar, organizar, executar”, bem como na promoção da “autonomia”. E enfatizou com algumas das ações realizadas pelos comitês: “o da videoteca, alugando filmes, fazendo sessão, teve o campeonato do esporte, teve o de teatro que fez peças, apresentações”.

Todo esse fazer na busca de uma educação construída com a participação de todos, um requisito essencial é a práxis.

## 4.2 Uma Educação Praxiológica/ Problematicadora

*Em pedagogia, a prática é o horizonte, a finalidade da teoria, Por isso o pedagogo vive a dialética instigadora entre o seu cotidiano, a escola vivida e instituída, e escola dos seus sonhos, a escola projetada que procura dar vida, instituir, na escola instituída. A teoria pedagógica antecipa o indivíduo educado, mesmo que seja sempre como horizonte e nunca como ponto de chegada, pois a educação é um processo realmente interminável. O educador antecipa uma realidade que ainda não existe, mas que deseja criar. A educação é ao mesmo tempo promessa e projeto. Por isso a educação é também utopia.*

(GADOTTI, 2004, p.31)

Uma educação da práxis, para nós, começa na busca de entender nosso próprio universo escolar. Conhecer nossa realidade, mergulhar nela para entendê-la, debruçar-se sobre os conflitos, suas situações-problema, seu fazer pedagógico, encontrar soluções, planejar, executar, avaliar, integrar, alinhar. Exercer um olhar dialético em seus movimentos para encontrar sua essência, sua razão de ser, solucionar seus conflitos, para ser integrada e integradora, liberta e libertadora. Transformar-se para ser transformadora.

Para Pérez (1994, p. 125), “La educacion en la praxis es por tanto accion transformadora consciente que supone dos momentos inseparables, el de la accion e el de la reflexion”.

Segundo Gadotti (2004, p. 24), a práxis significa uma ação transformadora, que “considera o homem como um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo”.

A reflexão sobre nossa realidade partia de diversos contextos: o olhar para dentro da Escola nos chamava a atenção para a grande quantidade de crianças que chegavam de outras escolas do município, para cursarem as séries do fundamental sem saber ler, nem escrever. Com essa realidade diagnosticada, ficava claro que tínhamos que centrar ações para reverter esse quadro, para que, também, as nossas crianças aprendessem a ler na idade e tempo certos, evitando o grande problema da distorção idade-série. Trabalho identificado quando perguntado aos pais como viam a educação no Brasil e a ofertada na Escola:

Eu acho que melhorou muito de uns anos desses pra cá a educação de nosso país, melhorou muito, como um todo. Mas, em muitas regiões, assim, a gente falando de escola pra escola, tem uma diferença muito grande. Mesmo aqui, nessa realidade da

gente, a gente for olhar, de escola pra escola, a gente percebe que há uma diferença o aluno que estuda numa Escola pra outra. Inclusive, a diferença do aluno que estuda na Escola do Carmelo pras escolas que a gente conhece da rede municipal, tem uma diferença muito grande. Na capacidade que eles têm de aprender, na frequência que é melhor, como a criança cresce tanto aqui, numa rapidez muito grande. Minha filha entrou nessa Escola com quatro anos e agora está com seis anos e já sabe ler e escrever. Então é diferente de outras escolas que a gente vê por aí. Se todas as escolas fossem igual a essa, então os pais seriam todos felizes com a educação dos filhos. (José Humberto)

Realidade também percebida pelos próprios alunos, como enfatiza uma aluna quando compara sua passagem em outra escola ‘e sua estada na Escola: “eu não estudei a alfabetização, cheguei aqui não sabia ler, nem escrever, colocava letra que não era pra colocar. Agora eu sei ler, sei escrever e acho que sou um exemplo” (Suzane, chegou no ano de 2010, matriculada para cursar o 4º ano). Outro aluno reforça essa realidade ao enfatizar: “quando eu estudava em outra escola e vim pra cá na 3ª série e não sabia lê, aqui eu fui para a 1ª série e aprendi a lê” (Eduardo).

Realidade ainda percebida pelos que estudam na Escola e observam os que chegam, como na fala da educanda Luana, onde diz que percebe que muitos alunos que chegam de fora sentem dificuldades de acompanharem “por causa que na outra escola eles não tiveram o tanto de aprendizagem que a gente tá tendo aqui. Tipo Milena, quando chegou aqui tinha a maior dificuldade, depois foi recuperando e hoje ela é uma ótima aluna”.

O desvelamento dessa realidade dentro da Escola nos fazia refletir o que fazer e como fazer com essa situação. Uma realidade objetiva que nos impulsionava a uma ação na busca da transformação dessa situação:

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (FREIRE, 2005, p. 44).

Uma realidade histórica desumanizante, que fere a vocação ontológica da pessoa, a da humanização, nos inseriu no movimento de busca do “ser mais” tão delineado por Freire (2005 p. 32): “humanização e desumanização, dentro da história, num concreto real, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. E ainda enfatiza que a ação só é humana quando a ação não se dicotomiza da reflexão, caso contrário é ativismo. Ou seja, a ação não pode se configurar como um ato mecânico, ela deve

ser fruto da consciência crítica de um fazer a partir de uma realidade desumanizante identificada.

De um lado, havia toda a rigidez e inflexibilidade burocrática que regem a escola formal, de não se poder voltar a criança para ser alfabetizada na série inicial, onde, de fato, deveria ter sido alfabetizada; do outro, a percepção da escola como um organismo vivo e cheia de vida. Isso se constituiu como um sério problema. As crianças que tinham apenas algumas dificuldades na escrita e leitura foram aos poucos recuperando, com todo um trabalho mais específico e individualizado. Outras, sem condições mínimas de estar na série, voltaram para ser alfabetizadas na série inicial, mesmo diante das regulamentações e, depois avançaram com programas de aceleração. Mas, em ambos os casos, a percepção é clara dos problemas gerados por esse descaso com a criança, tanto para ela, como para a escola, que não consegue fechar os olhos para essa realidade ainda tão comum no cotidiano escolar.

Segundo Freire (2005, p. 80), uma educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. E mais uma vez o olhar para dentro da Escola nos trazia um outro desvelamento. As consequências do sistema avaliativo centrado em notas geravam muitos desconfortos. As crianças, sem intencionalidade, acabam provocando disputa por quem tirava a maior nota e, conseqüentemente, discriminação com as que tiravam abaixo da média. Com a centralidade nas provas escritas, a avaliação acaba sendo pontual e perdia-se a visão do todo, o que acarretava uma avaliação injusta e irreal.

Como demonstrou amplamente o estudo de Patto (1991), a escola tornou-se amplamente classificatória e seletiva, tornou-se ainda um espaço de legitimação das desigualdades sociais e de manutenção do *status quo*.

A educação do campo entende que é preciso superar a visão da avaliação, como ato segregativo e discriminatório. Para a educação do campo, o primordial é garantir a aprendizagem, criar condições dignas de aprendizagem e a formação integral do educando. Assim, a avaliação não é um instrumento desvinculado da aprendizagem, é parte integrante e integrada desta.

Mudar o sistema avaliativo acarretava uma série de outras mudanças pedagógicas. Passamos a estudar sobre avaliação da aprendizagem. Aos poucos fomos ampliando nossa visão sobre a avaliação, a perceber que na verdade ela não se destina a avaliar apenas os alunos, mas os professores, a gestão, a metodologia, a estrutura, a escola como um todo.

Após alguns meses de estudo, decidimos em conselho escolar que, a partir do ano letivo de 2009, passaríamos a trabalhar com conceitos ao invés de notas.

Os educadores recém-chegados à Escola veem a avaliação com diferença quando comparada às experiências em outras escolas:

É diferente, porque nas outras escolas é centrado em notas, se faz as provas e ali divide e dá a media do aluno, aqui a gente faz o acompanhamento diário, das atividades realizadas, das atividades de casa, da frequência, os conceitos que eles adquiriram, então, eles vão acompanhando passo a passo sua aprendizagem e vão sabendo onde deve melhorar pelo portfólio. (Aline)

Para os veteranos a mudança de nota para conceito foi vista como positiva:

Antes a gente via aquela competitividade, eu tirei tanto, fulano tirou tanto, eu sou melhor que você, fulano é burro porque tirou nota baixa. A partir do momento que a gente deixou de ter nota e passou a adotar o instrumento, que é o portfólio, o aluno passou a ser avaliado não só com a nota em si, mas como um todo. (Emiliana)

Os conceitos também nos abre um leque maior na avaliação. (Elidiana)

Para a coordenadora Jailma, a mudança “tirou aquele peso de que se tinha que dar uma nota ao aluno, porque tinha que ter uma nota. Os conceitos dão uma visão mais ampla de avaliação. De uma avaliação não só centrada na prova, mas de um geral”.

Os conceitos são centrados nas habilidades e competências referenciados pelos parâmetros curriculares nacionais correspondentes à respectiva série/ano, bem como no atendimento do ideal da Escola. Passou-se, então, a construir o portfólio do educando, a adotar metas, para que os educandos e os pais pudessem tomar conhecimento de seus avanços e de suas dificuldades, bem como tomar consciência de seu processo e, ainda, valorizar e respeitar seus limites e possibilidades. Na visão dos educadores:

O portfólio nos permite uma avaliação contínua, de perceber que o aluno naquele bimestre está com o B e no decorrer do bimestre você trabalhar para que ele saísse a avance para um A. É o olhar do professor no dia a dia. Antes a gente ficava mais presa a questão da nota. (Emiliana).

O portfólio nos leva a considerar coisas importantes para o aprendizado do aluno e não só e não só pelo conhecimento provado na prova. (Elidiana)

Para a coordenação, o portfólio passou a ser um instrumento de segurança na avaliação da aprendizagem do educando:

É tanto que quando a gente senta no final do ano pra fazer a avaliação geral do aluno, vocês já sabem com tranquilidade, a gente sabe que avaliar não é fácil, qual o aluno que está com a competência de ir para o ano seguinte ou não. (Jailma)

Toda essa estruturação, subsidiada pelos estudos sobre avaliação da aprendizagem a partir de Cipriano Luckesi, Vasco Moretto e Celso Antunes, acarretou, então, a mudança no pensar e ver a avaliação da aprendizagem. Quando perguntados como eles avaliam seus alunos hoje, os educadores respondem:

Como um todo. A partir da hora que ele chega na escola, todo o seu processo é avaliativo. (Aline)

Eu costumo dizer pra eles que se eles esqueceram a tarefa de casa, eles estão sendo avaliados por isso, que a avaliação não é só as provas parciais e globais que a gente faz; que eles são avaliados a todo momento, pela forma que você trata o colega, pela forma que você desenvolve sua tarefa, pela forma que você vem aqui na frente e desenvolve uma leitura, até na questão da fila na hora do lanche. Então não é só um conceito dentro de uma avaliação, eles são avaliados o tempo todo. Não só dentro da sala de aula, mas no espaço escolar como um todo. (Emiliana)

Essa mudança também trouxe como contribuição a participação mais efetiva dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos. Fator reverenciado pela educadora Gitânia:

Eu acho interessante os pais, quando recebem o portfólio. Eles olham mesmo e questionam. A mãe de Milena, nessa última reunião, veio me perguntar porque ela ainda estava no B, se não tinha melhorado. Aí nós fomos mostrar pra ela a evolução da criança, que no primeiro bimestre tinha ficado com C, no segundo tinha passado pra B e no terceiro ela ainda continuava com B, porque precisava alcançar ainda algumas metas, mas que havia uma progressão na aprendizagem da filha. E aí a gente via a preocupação da mãe em saber o que ela tinha que fazer para a filha alcançar A.

Percebemos, então, que o ato de avaliar era um processo amplo e um percurso que envolvia uma ação diagnóstica no levantamento de informações e dados necessários à contextualização do processo pedagógico; uma ação processual no cotidiano escolar na



observação das modificações e superações ocorridas; uma ação dialógica com toda a comunidade escolar, numa participação ativa e efetiva; uma ação cumulativa sob todo o percurso do desenvolvimento das atividades no fazer educativo; uma ação transformadora, emancipatória, pela reflexão das ações e pela ação das reflexões.

Víamos que para trabalhar as dificuldades de aprendizagem, era necessária a união de todos. As crianças precisavam ser estimuladas, desafiadas a avançar, para desmistificar a estigmatização de que a criança do campo tem menos potencial que as da cidade, são menos “inteligentes”. Acreditamos e sabemos de seus potenciais, só precisam ser estimuladas e oferecidas as condições adequadas para seu desenvolvimento, a partir de um trabalho voltado para as múltiplas dimensões da pessoa e da valorização das diferentes formas de aprender.

A colaboração dos pais no acompanhamento da vida escolar de seus filhos constituiu-se como um dos grandes desafios. Por diversos motivos, os pais não tem uma participação tão ativa na vida escolar dos filhos. Assim, precisávamos trabalhar com os pais a ideia de que eram capazes de assumir essa tarefa de acompanhar os estudos dos filhos, mesmo diante da própria limitação de sua condição escolar; pela cultura que se criou de que educar ou ensinar é tarefa da escola, que a escola assuma essa tarefa sozinha; ainda, a falta de tempo justificada pelos pais para estar juntos dos filhos nas atividades escolares para casa.

Acreditamos que a vida no/do campo e a necessidade dos pais e mães trabalharem, atualmente, têm contribuído para as carências afetivas nas relações familiares. Tomamos a afetividade como uma mola propulsora da aprendizagem. As crianças são carentes de um abraço, de carinho e de atenção. Em conversas e encontros, muitos pais relataram a dificuldade de abraçar os filhos, de lhes dar carinho porque nunca tiveram de seus pais.

Diante dessas situações, era claro a necessidade de manter uma relação mais próxima da família, de promover momentos de encontros na Escola, para que juntos, nos ajudássemos e alcançássemos nosso objetivo de superação dessa realidade.

Os pais passaram a ser chamados em vários momentos para virem à Escola. No início do ano, na assembleia geral para a escolha do tema gerador e do valor, que farão parte da proposta pedagógica daquele ano letivo. Depois, no final de cada bimestre, reunidos no pátio, os pais, professores e corpo diretivo avaliam o funcionamento da Escola, na percepção de todos, buscando o que foi bom, o que não foi e que precisa melhorar, bem como construir metas para o melhoramento. Ainda são chamados uma vez a cada bimestre, desta vez para uma reunião mais específica: discutir o rendimento escolar dos filhos. Um encontro realizado dentro da sala de aula, com os pais de cada turma, os alunos, os professores e corpo diretivo.

Bem como é oferecida uma vez por mês uma oficina de formação humana, com um teólogo e educador social. Ao final do ano letivo, o último encontro para uma avaliação final e entrega dos resultados.

Com os encontros, os pais começam a se sentir parte da Escola. É o primeiro passo para a busca de uma Escola nova a partir de uma reflexão da prática escolar realizada:

A gente tá sempre presente dentro da Escola, participando das reuniões, do conselho, dos eventos. Então isso é uma forma da gente tá se sentindo parte, que a presença da gente é importante, que tem todo esse cuidado de trazer formação pra nós. (Cilene)

E os alunos passaram a se sentir apoiados em suas dificuldades, um momento de interação e partilha. “São importantes pra ajudar a gente a melhorar”, salienta João Paulo. Outro enfatiza que “ali os pais ficam sabendo como a gente tá, nosso comportamento, nossas notas, se tá baixando, o que eles vão fazer pra nos ajudar” (Thaís).

Os educadores veem esses encontros como de fundamental importância. Um momento de reflexão a partir da escuta desarmada de todos. Onde todos falam e ouvem. Mas, veem também como um desafio enorme, ainda, a participação mais efetiva dos pais nesses encontros, na Escola:

É um momento importante para eles se colocarem no processo, que eles tem voz ativa, que não é apenas uma voz passiva, principalmente, também, pra eles se perguntarem: será que tá bom mesmo? Será que eu estou percebendo o avanço do meu filho? A família se acostumou a botar o filho na escola e achar que a obrigação deles era essa. E a partir do momento que a Escola chama e diz vamos pensar juntos essa educação, porque falar de educação é muito abrangente, pensar em ensino-aprendizagem só na escola, educação vem de casa, vem do contexto social, onde família e escola vão ser um dos elementos da educação. (Luêcy)

Agora tem um ponto interessante nisso tudo aí. A Escola tem a boa intenção e faz isso pensando num bem coletivo, pensando todo mundo junto, porém a gente sabe que tem pais que veem porque se sentem obrigado, tem pais que não gostam de participar, tem pais que só gostam de jogar pra escola, que não veem realmente participar e têm muitos que até reclamam de tanta reunião. Que se todos vivessem participar, acho que a escola já teria avançado muito. Não valorizam isso, porque em escola nenhuma se tem isso de chamar os pais pra dizerem o que querem que ensine aos filhos. (Rosa)

Dissecando o todo em partes, sem perder a referência do todo, chegamos aos encontros bimestrais, desta vez com o foco na sala de aula, para os problemas que atingem a sala e interferem diretamente no rendimento escolar.

Na visão dos pais, os encontros bimestrais de avaliação são momentos de reflexão, de ciência do cotidiano escolar, de esclarecimento, de mudança:

É um momento de reflexão. Da gente se inteirar, mas também de ver o que já fez, o que deixou de fazer, o que pode fazer pra melhorar. (Lauride)

É uma forma da gente ficar ciente e conhecedor do que tá acontecendo na Escola. (Cilene)

Eu acho que aquele momento é onde o contato é mais forte entre o aluno, os pais e o professor, porque ali a gente fica conhecendo a realidade da sala de aula. (Lauride)

Na frente deles, ali. (José Humberto)

Ali a gente fica sabendo a verdade, né? (Silvana)

É um momento esclarecedor. (Lauride)

Para os educadores eles se constituem como uma saída do geral para o específico, de escuta de todos em busca de soluções, de um momento construtivo coletivo:

Além de importante, ele é interessante porque não é só aquela reunião entre o professor e os pais, mas ali é onde o aluno tá inserido também, onde ele vai ouvir todo o processo que aconteceu naquele bimestre e vai ter a oportunidade de falar, de mostrar onde o professor também errou, porque quando acontece a reunião entre o professor e os pais, corre o risco de o professor colocar a culpa só no aluno. Mas ali não, é uma conversa muito aberta, pra gente colocar todos os pontos, o que foi positivo, o que foi negativo por parte dos alunos, por parte dos professores e por parte dos pais. Então essa reunião é fundamental. Geralmente, em outras escolas se colocam todos os pais no pátio pra se tratar de assuntos de todos e de tudo. E aqui não, essa reunião é pra discutir o que tá acontecendo em sala. Vai se direcionar a resolver o problema daquele universo ali, daquele espaço sala. Por isso que é importante, porque quando é outras escolas, eu falo isso, a partir da outra que eu estou, coloca todo mundo no pátio, onde é só a escola que mais fala, pouco se ouve dos pais e as crianças não estão inseridas nesse momento. Eu já até comecei a fazer isso no fundamental I lá. Já implantei um pouquinho daqui lá, sempre estou levando algumas coisas daqui. E na avaliação final lá na escola os pais gostaram muito porque tava ali aquela ponte entre o professor, os pais e os alunos. E assim, os alunos admirados porque iam participar também. (Emiliana)

Nessa reunião se avalia o resultado mesmo, como por exemplo, na minha sala, a dificuldade identificada era a da escrita, então a gente vê onde tem que focar nossas ações, centrar nossos esforços. (Aline)

É uma questão de respeito com o nosso aluno, porque se a gente vai tratar a respeito dele, ele tem que estar presente pra falar da sua parte. Se a gente está falando “de”, então que esse “de” esteja presente. (Gitânia)

É uma relação muito construtiva, quando a gente vê a fala dos pais, dando testemunho de como a criança mudou em casa, um dando ideia pro outro e as crianças também vão participando disso, elas mesmas falam em que estão precisando melhor e aí todos ficam sabendo o que tem que fazer pra melhorar a aprendizagem da criança. (Bárbara)

Esses encontros se constituem para os pais como um momento de escuta, de diagnosticar os problemas e encontrar, juntos, as soluções:

A gente escuta os filhos, os filhos escuta a gente, a gente escuta os professores. Pronto, foi numa dessas reuniões que eu fiquei sabendo que minha filha vinha pra aula, mas não estava fazendo nenhuma atividade, só de corpo presente. Então, é muito esclarecedora essa reunião. (Lauride)

Nessa reunião é que a gente descobre a realidade da sala de aula. (Liliane)

A diferença é essa, é pai, professor e filho, e diretoria, onde se coloca tudo na mesa e, depois, é só colocar em prática. (José Humberto)

E assim, numa visão da escola toda, aqui não tá assim: a diretoria não tá aqui, os funcionários tá ali, os professores lá. Aqui, quando tem um encontro, uma reunião tá todo mundo junto. (Lauride)

De acordo com Freire (2005, p. 42) “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Assim, diagnosticado os problemas, parte-se para as soluções, a partir da constituição de encaminhamentos por parte de todos os sujeitos:

Pra mim, minha filha tinha muita dificuldade na leitura e ela melhorou muito depois de uma reunião que os professores pediu pra gente ficar em casa mandando ela ler mais. (Silvana)

Essas reuniões me ajudou muito, porque eu fiquei sabendo que meu filho vinha deixando de trazer os livros, os cadernos pra Escola e que por isso tava se atrasando e gente não sabia disso e depois dessa reunião parou de acontecer. (José Humberto)

Ao término de cada encontro, fixa-se na parede da sala a síntese da reunião, com os devidos encaminhamentos e comprometimentos de todos. Os problemas recorrentes são o

comportamento na sala de aula, a falta do cumprimento das atividades para casa, a falta de acompanhamento dos pais.

O olhar para fora da Escola nos impulsionava a buscar a interação com a comunidade, através de fatos diagnosticados nas visitas, encontros e na convivência com todos. Sair dos muros da Escola e adentrar na realidade do entorno, conhecer a família, entender as relações sociais, conhecer a história, a cultura, o povo. Passamos a ver o quanto a Escola e a comunidade se podiam dar as mãos.

Assim, buscou-se incorporar ao currículo, temáticas oriundas desse olhar para fora da Escola.

Os pais quando inseridos nessa busca manifestam todo seu interesse:

Eu já estava pensando em casa, pra uma sugestão no próximo ano e que a gente ainda não trabalha muito aqui, é a questão da alimentação, porque a maioria das crianças hoje estão ficando obesas. E crianças que estão tendo doenças de adulto. Então eu já estou pensando nisso e questionar o que a gente pode fazer porque a gente sabe que o consumismo e o que a sociedade oferece é demais. Entoca as crianças de doces e um adulto não pode ver uma criança, que já vai oferecendo um doce. Festa de criança é doce. Poderia se trabalhar o tema saúde e dentro dele a alimentação. (Cilene)

Os educadores as veem como um grande desafio e enfatizam seus benefícios em diversos aspectos, incluindo a contribuição no seu próprio aprendizado enquanto profissional:

É uma proposta desafiadora, a escolha de um tema a cada ano faz com que a gente revise nossos bancos de dados pra não ficar com uma ordem pronta, vai ser isso até o final do ano. Tem que rever, reconstruir, rever o olhar em cima desse outro tema. Então, isso faz com que a gente se mexa, evolua também. (Luêcy)

Isso faz com que a gente não dê duas aulas do mesmo jeito. (Rosa)

Nem elaborar a mesma prova. Pode ser a mesma série no outro ano, mas você não consegue aplicar a mesma prova, porque já é outra temática e outro valor. (Bárbara)

Isso. Exatamente. (Luêcy)

Por isso, porque se parte de uma realidade. Não é algo solto. Coletado da família, do aluno. Nem o mesmo texto a gente aproveita da mesma forma. (Emiliana)

É engraçado como até a própria Escola ela mexe com a gente, pra não se permitir isso. Porque até na hora de colar e copiar a gente se sente mal. Não dá. Embora na hora da correria você tente, mas não dá. (Bárbara)

Os educandos veem essa interligação como importante ajuda no cuidar para com o meio ambiente e uma forma de conscientização não só para ele, mas para a família também. Quando perguntado sobre a importância das temáticas, resgatam a questão do lixo, trabalhada pela Escola: “é que um ambiente com lixo prejudica muito a saúde. Assim muitas coisas que a gente aprendeu aqui na Escola a gente pode levar pra casa pra nossos pais” (Thaís).

Todo esse trabalho na busca de uma construção pedagógica centrada na práxis, se constitui tendo como princípio uma relação dialógica.

#### **4.3 Uma Educação Dialógica**

*Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.*  
(FREIRE, 2005, p. 93)

Pensar a educação como um ato coletivo requer de nós a consciência de que, constantemente, ocupamos dois lugares simultâneos/consciências simultâneas: de que somos educadores e educandos ao mesmo tempo e vice-versa. E aqui podemos embasar esse pensamento em tantos autores que pensaram a educação por essas vias.

A começar, poderíamos falar de Paulo Freire, um homem que idealizava e lutava por uma educação, cujo princípio básico, se constituía na dialogicidade.

Para Freire (2005, p. 91), “o diálogo é uma exigência existencial”. A relação do homem com o mundo e com os outros homens é mediatizada pela linguagem. Ainda, de acordo com ele, a palavra como elemento constituinte do diálogo é possuidora de duas dimensões, intrinsecamente ligadas: ação e reflexão. Isso nos faz perceber que está na constituição do diálogo um movimento dialético.

Movimento esse, constituinte no próprio conceito de linguagem, entendida como um ato individual e social, fala e língua, que se implicam mutuamente. A primeira, dada o seu caráter heterogêneo, pelo fato de ser individual, impossível de sistematização; a segunda, por sua vez, homogênea pelo seu caráter social, passível de análise.

A língua, por sua vez, também se estrutura dialeticamente numa relação composta de significante e significado, imagem acústica e conceito, dois elementos que mantêm relações de reciprocidade, mas não de dependência, de vínculo natural. O fato de não haver nenhum

vínculo natural entre os dois elementos constitutivos da língua/signo, a convenção é arbitrária. Sendo arbitrária, o valor do signo é determinado por relações de semelhança e de troca, concomitantemente. Isso é o que faz uma palavra ter mais de um sentido. Dessa forma, o sentido é construído numa relação sincrônica e diacronicamente, por meio de associações sintagmáticas e paradigmáticas<sup>11</sup>.

Nessa perspectiva, passou-se a conceber a linguagem não apenas como transmissão do pensamento ou meio de comunicação, mas, sobretudo, como processo de interação.

Isso tudo nos faz compreender o porquê de Freire delinear ao diálogo um caráter dialético, onde não há diálogo sem ação e reflexão. Porque sendo o diálogo o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 2005, p. 91), a linguagem é a condição inerente para esse ser e estar no mundo, para o homem se constituir e pronunciar o mundo.

Mas essa pronúncia, mediatizada pela linguagem, na interação entre os homens, por meio do diálogo, carrega em sua essência alguns fundamentos. De acordo com Freire (2005, p. 91/92): “Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunde”. Isto é, não há diálogo se não houver amor por e entre os homens.

Segundo Brandão (2005, p.33), falar de amor é “falar de preceitos, de gestos e de atos que tornem a vida uma experiência de crescente e generosa solidariedade. Que vocacionem a educação a uma aventura dirigida ao diálogo”. Ou seja, a educação é, antes de tudo, um ato de amor, para conosco, pois ao ensinar, estamos aprendendo, como também para o outro, ao doar parte do que aprendemos, numa partilha recíproca. Nessa perspectiva, Brandão (2005, p.47) acrescenta que “se o afeto do amor que se vive também se aprende a viver, um dos seus lugares é a educação que se comparte na escola”.

James Hunter, em *O Monge e o Executivo*, vai dizer que o amor não é um sentimento; é um comportamento. Então o amor, como elemento fundante do diálogo, é o comportamento que nos leva a comprometer-se com o outro, porque o outro está em mim, assim como eu devo estar para o outro. Sendo assim, qualquer ato que desumaniza o outro, também me desumaniza. Dessa forma, a minha felicidade consiste também na felicidade do outro. Isso nos leva a nos comprometermos na busca de um mundo melhor, mais justo, mais fraterno,

---

<sup>11</sup> Para entender melhor consultar: SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 15 ed. São Paulo: Cultrix, 1989

mais humano. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 92).

Não é possível também o diálogo sem humildade. Ao nos reconhecemos no outro, passamos a nos perceber como semelhantes, nem mais, nem menos, nem maior, nem menor. Diferentes, mas feitos do mesmo “barro”. “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 2005, p. 92). E acrescenta: “Como posso dialogar, se me admiro como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, mero “isto”, em quem não reconheço outros eu?”.

Isso nos faz refletir sobre nosso lugar no mundo, mas, principalmente, sobre nós mesmos, o autoconhecimento como pré-requisito para um diálogo. A força do inconsciente que nos determina, as projeções que fazemos, os juízos de valor que emitimos, enfim, aos donos da verdade a qual nos achamos detentores.

Tudo isso se dilui quando passamos a nos enxergar no outro e a perceber que a verdade está na intersecção dos dois lados, na interação dos sujeitos.

Ao nos reconhecemos inacabados, a completude está na relação com o outro. A percepção da vida como um caminho de polaridade, uma via de mão dupla, cheia de contradições, de desafios, nos leva para o desenvolvimento do olhar. Podemos aguçar nossa visão e passar a enxergar a vida, sob a ótica da visão da “águia” ou passamos a ver como “galinha” o desvelamento do sentido das coisas na promoção da hominização. A visão de águia que não nos permite ser detentores absolutos do saber, nem ousamos ser autossuficientes, a ponto de ignorar o próximo e a necessidade dele para minha vida, nem tampouco nos permite perder tempo com coisas de pouca importância. As atitudes de pequenez e desumanizantes são insignificantes quando estamos diante da grandiosidade da vida, da magnitude de sua essência e de sua efemeridade.

Para Arruda (2003, p. 90), “ao longo de toda a existência, estamos desafiados a conhecer a fundo nossa natureza contraditória e a conseguir, através de um combate permanente, submeter nossos instintos ao domínio da intenção, da vontade e da amorosidade”.

Essa viagem interior, nem sempre fácil, muitas vezes escarpada, é fundamento para se buscar o equilíbrio entre o ser e o ter, o bem e o mal, a alegria e a tristeza, o individual e o coletivo, o material e o espiritual, a teoria e a prática, a unidade e a diversidade, o tudo e o nada.

O diálogo, para Freire (2005), ainda traz outro elemento fundante: a fé. Para ele, “não há diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De



criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2005, p. 93).

Assim, a fé para Freire é um dado *a priori* do diálogo porque está na constituição do ser humano, na sua multidimensionalidade. Antes mesmo de sua inserção ao simbólico, pela linguagem, a fé já se instaura em seu ser, se faz parte integrante, como elemento constitutivo de sua humanização.

A fé como força motriz capaz de manter acesa a chama em todo o percurso, seja dia ou noite, é chama acesa que nos fortalece na busca de nossas utopias, na busca de um mundo melhor. A fé que nos faz acreditar no potencial que temos de fazer, de criar e transformar. Na confiança permanente na capacidade e no potencial do outro, como complemento para seu desenvolvimento e bem estar.

A fé que nos enche de esperança. Esperança que nos instaura na busca incessante do ser mais. Esperança que promove “a razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça” (FREIRE, 2005, p. 95).

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé, na confiança e na esperança, o diálogo promove a aquisição de uma consciência crítica, do lugar que ocupamos nessa sociedade, de perceber a realidade como processo e em constante movimento de fluxo e refluxo, por isso, em transformação permanente. Uma consciência capaz de ao se reconhecer como sujeito, se transforma e transforma o mundo. Uma consciência capaz de enxergar no outro sua complementariedade, que o outro o constitui. Sabe ainda que, “constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética dessas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu” (FREIRE, 2005, p. 192).

Temos buscado fazer da educação dialógica na Escola, a essência de todo o nosso fazer educativo, na busca de uma educação que promova a hominização da pessoa.

Como princípio básico, buscamos desenvolver uma gestão democrática, onde todos tenham vez e voz. Mas, para isso, acreditamos que precisamos desenvolver uma relação aberta e madura, constituída numa horizontalidade e desconstruir a prática de uma gestão verticalizada, centralizadora e distante dos sujeitos, uma “escola ilha”. No desejo de construir um “ambiente de camaradagem”, centramos esforços nas relações interpessoais, para que as pessoas possam se sentir livres para dizer o que sentem e pensam.

A educação centrada na dialogicidade nos faz pensar em seus requisitos, elementos estes que nos impõe a ressignificar nossa prática docente, sedimentada numa construção

verticalizada, descontextualizada e centralizadora. Nessa busca, tomamos consciência de construir uma gestão estabelecida por relações abertas, onde todos se sentissem à vontade para falar, se sentissem parte e construtores dos processos educativos.

A memória de escola me traz a figura de um diretor que se fazia presente na escola para arbitrar, ditar as regras, impor limites. Essa configuração quase sempre se apresenta como distante dos alunos, uma relação configurada sem liberdade de expressão, ausente de fraternidade e estratificada pelo medo.

A relação dialógica com os educandos extrapola os muros da Escola. Ao se relacionar com eles, se cria vínculos afetivos e efetivos, que auxiliam em todo o fazer educativo. Ao olhar o educando, enxergar não apenas sua identidade escolar, mas a pessoa como um todo, um sujeito com sua história de vida, suas carências, seus sonhos. Estabelecer uma convivência, construir vínculos, abrir-se ao diálogo.

Na percepção dos educandos, a relação estabelecida com o corpo diretivo na Escola se configura como uma relação boa, aberta ao diálogo e de respeito:

Porque é assim, coisas que muitas escolas não têm. A gente pode falar, a gente pode pedir opiniões e também o que acontece eles resolvem na maior calma, direitinho. (Thaís)

Quando a gente tá triste, tem alguém pra nos ajudar. A direção é um exemplo, quando na maioria das vezes que a gente tá precisando, aí senta, conversa, pergunta o que a gente tá sentindo, tudo. Acho que isso é bem interessante. (Thaís)

Ao se manter uma relação de reciprocidade, se sentem acolhidos e dispostos a acolher as advertências feitas pelo corpo diretivo, sem criar arestas na relação:

É uma relação bastante próxima, principalmente, com tia Patrícia, muitas vezes na hora do intervalo ela brinca com a gente, ela conversa. (Luana)

Tia Fátima é outra que quando tem que brincar com a gente ela brinca, quando tem que falar sério, ela fala sério. (Suzane)

Eu acho que ela vai ao ponto direto quando precisa, ela ajuda a gente quando precisa, dar o conselho certo quando é necessário. Ela entende o que a gente quer, nos escuta, ouve nossa parte. (Vitória)

E se a gente tiver errada ela vai dizer que a gente tá errado e dizer que é assim, assim, assim. E fala calmamente. (Suzane)

Relação semelhante também é evidenciada por eles na relação com os educadores. Enfatizam que se sentem acolhidos, abertos a construir um diálogo na sala de aula e que a relação extrapola a função de professor e aluno. Salientam ainda a empatia, como fator de favorecimento na relação dialógica:

E os professores tem um método de aprendizagem muito bom. Eles explicam, se a gente tá com dificuldade eles explicam de novo e é ótimo o jeito deles ensinar a gente, a gente aprende bem. (Thaís)

É por professor. Tem professor que a gente confia mais, gosta mais, mas é uma relação boa, só que na hora que a gente tem que levar a sério, a gente leva. Na aula é professor e aluno, mas fora, ou então, quando tem quando tem que dá conselhos, é amizade, é amigo mesmo. (Vitória)

É realmente esse o diferencial dessa Escola, porque quando o professor chega dentro da sala de aula, que tem que dá sua aula, ele dá, ele explica; agora, quando tem que ser amigo, eles são amigos, que dão conselhos pra melhorar a vida da gente. (Luana)

Se a gente tá num momento difícil, vai lá ajuda. (Helen)

E não só os professores, mas todos da Escola. (Thaís)

Acho todos legais e acho ótimo estudar aqui. (Vitória)

Ao manifestarem uma relação aberta, quis saber se sentiam à vontade pra dizer ao professor que não estavam entendendo, como se sentiam acolhidos em suas dúvidas, dado que essa é uma dificuldade percebida, o fato dos alunos não falarem que não estão entendendo e que precisariam que o professor repetisse determinada fala/assunto. Em relação a isso, responderam:

Sempre eles perguntam se a gente tá entendendo, se tem dificuldade em alguma coisa, os assuntos que a gente quer ver. (Thaís)

Como a gente queria que fosse, se fosse de campo, na classe, se fosse uma dinâmica. Tudo isso eles trazem pra gente e a gente escolhe. (Simone)

É bom porque a gente pode se expor. Dentro da sala de aula a gente pode dar nossa opinião, o que a gente entende. (Thaís)

Tem muitas escolas que eu vejo que a professora fala com o aluno, se ele entendeu ou não é um problema dele. (Simone)

E quando questionados sobre a relação entre eles, salientam que como toda relação tem conflitos, mas se busca uma relação de amizade, de respeito, fortalecidos pela Escola:

Assim, com certeza, há brigas e também conflitos. (Helen)

Na nossa sala, tem conflitos, tem, mas entre amigos. Na nossa sala não é uma sala entre colegas, é uma sala entre amigos, onde tem o professor também. (Luana)

Não sei se porque é o último ano da gente aqui, mas esse ano a gente tá muito unido, esse ano a gente se superou na amizade. E eu acho que a gente melhorou muito foi por causa da temática desse ano: o respeito. (Thaís)

Pode-se perceber na relação dos alunos com a Escola que existe uma predisposição ao diálogo, de se ter uma relação construída num ir e vir da interação como processo de aprendizagem e prática efetiva de construção de vínculos afetivos, que favorecem a construção do conhecimento.

A relação entre educadores e Escola é permeada por diversos entraves que dificultam o trabalho pedagógico e distanciam as pessoas. É recorrente o discurso em que se escuta que a classe de educadores é desunida, que há entre si, por diversas razões, disputas e distanciamentos, provocando um trabalho solitário e dificultando a interdisciplinaridade tão buscada como prática necessária para a construção do conhecimento, de uma proposta curricular integrada e de uma ação conjunta. Também é recorrente o discurso das relações de poder, que hierarquizam as estruturas da Escola e constituem muros dentro dela. Assim, as relações são truncadas e frias, aparentes e convenientes.

Nessa perspectiva, quis saber dos educadores como se constituem as relações dentro da Escola com os alunos, com os outros educadores, com a direção e com os pais.

Falaram de uma relação constituída pelo respeito mútuo, de liberdade de expressão, da necessidade de conhecer o educando e de construir laços afetivos:

Eu acho que temos uma relação de respeito. (Ana Paula)

De cuidado. (Bárbara)

De amor, mesmo. (Aline)

A partir do momento que você busca conhecer o aluno, a criança, a pessoa, com todo seu contexto, com toda sua história, que você busca esse olhar, você está tratando com respeito. (Ana Paula)

De liberdade. Eles não têm receio de falar o que pensa, nem fica falando 'diz tu'. Eles são livres. (Bárbara)

Eu acredito nessa relação de respeito da parte deles também. Apesar da liberdade que eles têm, mas eles têm respeito. (Ana Paula)

A confiança. É um laço de amor. Muitas vezes eles têm receio de contar para os pais e vem contar a gente. É também companheirismo. (Aline)

Pelo diálogo, há abertura de falar, de ser ouvido, há liberdade de expor sua opinião, bem como de estabelecer uma relação de confiança e amizade, são expressões percebidas tanto na fala dos educandos, quanto dos educadores:

A liberdade de falar. (Ana Paula)

De ouvir. (Gitânia)

De expor sua opinião. (Aline)

De questionar, de falar da vida deles. (Elidiana)

E esse amor, esse laço que a gente constrói não fica só dentro da Escola. É na rua, onde quer que esteja, eles têm o prazer de vir ao nosso encontro e falar, dar um abraço. (Emiliana)

Relação semelhante se percebe na interação entre educadores. Manifestam ser de respeito, de construção de laços e de troca:

Eu acho que é assim também, com respeito, com amizade. (Ana Paula)  
Com parceria. (Emiliana)

Quantas vezes eu não peço uma ideia a meus colegas e escuto daqui, escuto acolá. Eu vejo uma relação de parceria muito grande. (Ana Paula)

De troca. (Bárbara)

Eu até digo que meu trabalho está sendo realizado graças a isso. (Ana Paula)

Eu acho que ninguém aqui tá querendo mostrar trabalho melhor que o outro, então todo mundo tenta ajudar um ao outro e não querer ser melhor, aparecer. Esse não é o objetivo da Escola, fazer um trabalho onde um apareça. Onde todos juntos fazem o trabalho. (Emiliana)

Onde o foco são os alunos. (Ana Paula)

Eu acho a convivência entre nós professores muito boa. Quando toca o intervalo eu já estou querendo ver as meninas, já dá saudades porque a gente não se vê quando

chega, vai cada uma pra sua sala. É o abraço. Então, eu já fico esperando o intervalo pra gente se encontrar, dizer com foi na sala, trocar ideias. Então a relação é muito boa nessa Escola. (Aline)

Alguns de nossos educadores também dão aulas em outra instituição escolar. Quis saber de quem tinha experiência em outras escolas se era diferente. Todos foram unânimes em afirmar que sim e salientaram a diferença, enfatizando elementos de liberdade, respeito, disputa e amizade:

É muito diferente. A liberdade que a gente tem aqui de chegar e dar uma ideia pro seu colega e dele aceitar e em outras escolas se você for fazer isso você quer se mostrar. (Luís)

Às vezes, na outra escola é você querer ser o melhor, mostrar que fez um bom trabalho, pra receber um elogio do diretor. (Emiliana)

Em outra escola, no intervalo, eu fui brincar com meus alunos de baleada, e aí fui muito criticada por meus colegas, porque diziam que assim eles não iam me respeitar, que professor não era pra se misturar com alunos e eu pensava de outra forma. (Aline)

O que a gente vê aí fora nas escolas é muita competição, onde um quer ser melhor do que o outro e pra isso passa por cima de pau e pedra e aqui não, tá todo mundo procurando ser melhor, não melhor que o outro, mas melhor para o outro. (Helânzio)

A percepção é de uma relação construída na fraternidade, fundamentada no diálogo, que promove um espírito de colaboração, de reciprocidade, que contribui não só para uma melhor prática pedagógica, mas também na promoção de um ambiente harmônico, prazeroso e capaz de vencer obstáculos, de vencer desafios e superar arestas nos relacionamentos, porque o diálogo desata os nós.

Outro entrave nas relações escolares é com o corpo diretivo, quase sempre tensa, fria e aparente. Quando questionados sobre a relação com a direção, responderam:

Eu vejo, assim, uma relação aberta, o corpo diretivo está sempre aberto a acatar nossas ideias, analisar e juntos chegar a um consenso do melhor para a Escola e não a impor, mas trabalhado, construído junto. (Emiliana)

De ajuda, porque quantas vezes eu já ouvi dizer que o problema do professor, quem tem que resolver é o professor e aqui não tem isso. Aqui não tem problema só do professor, aqui tem problema da Escola. Então aqui a gente tem uma relação aberta, de ajuda, de companheirismo. (Ana Paula)

De paciência. (Luís)

Aqui, o corpo diretivo, composto por diretor, por vice, por secretária, mas na verdade, elas fazem de tudo, são professoras, o que precisar. (Aline)

Não há essa distancia. De estar sentado numa cadeira. É os pés no chão mesmo. Se precisar ir pra sala de aula, vão pra sala de aula, vão pra cozinha. Aqui é uma equipe. (Emiliana)

E salientam a união, a integração de todos e a acolhida fraterna:

Nas datas comemorativas todo mundo trabalha, professor, diretor. Todo mundo junto. Eu acho isso muito louvável. E uma questão assim, que vale ressaltar, é a questão de quem chegou depois, como a nossa, que isso é muito fácil com quem já estava, mas a gente percebe que aqui não existe isso. Não existe essa coisa de novato. Eu nunca me senti uma estranha, eu sempre senti uma parceria muito grande, independente de ser novata ou não. Isso é comum entre veteranos, mas com novatos, não. E eu nunca senti isso aqui. (Ana Paula)

Parece que eu já estou aqui há dez anos. (Aline)

É uma paciência do corpo diretivo, é um cuidado tão grande que eles têm com a gente, que apesar de estarem atarefados, eles permanecem com a mesma paciência, eles falam com a gente do mesmo jeito, nunca com uma palavra agressiva, sempre ajudando a gente no que for preciso, e fazendo de tudo para o melhor da Escola. (Luís)

O zelo que elas têm por cada um de nós. Se vê que tem alguma coisa assim para melhorar, chega no individual, fala com delicadeza, mostrando a necessidade de corrigir, mas sem diminuir ninguém. Eu acho isso muito importante e nos valoriza como profissionais, aqui dentro. (Emiliana)

E o reflexo dessa interação no todo da Escola:

O bom resultado nessa Escola tá no corpo diretivo que faz um trabalho aberto, com responsabilidade, com dedicação, com amor. Isso os educadores se espelham, os funcionários se espelham, os alunos se espelham. De ver como esse trabalho entra a união, a igualdade, que existe essa igualdade entre o corpo diretivo, os professores, os funcionários, os alunos, não importa quem seja, tudo isso faz a gente se sentir bem. (Aline)

Isso faz com que a gente se sinta amado também, porque se a gente fosse chamado atenção de forma desrespeitosa, que não nos agrada a nossa autoestima já tinha baixado aqui dentro. (Emiliana)

A gente toma posse da Escola, quando a gente chega aqui dentro, a gente esquece todos os nossos problemas e só lembra quando sai. (Bárbara)

Ao se buscar ver como eles definiam a relação com os demais funcionários da Escola, salientaram a igualdade de tratamento entre todos:

Como foi dito, não há diferença entre professores e funcionários. A gente tem essa parceria por igual porque as vezes que eu preciso e chego na cozinha, vejo que todos estão ali pra ajudar, os meninos de apoio sempre que eu preciso são disponíveis pra ajudar. (Ana Paula)

A relação de parceria é estendida também aos pais, na percepção dos educadores. Para eles, relação semelhante é desenvolvida internamente, com abertura ao diálogo e com responsabilidade dividida:

Essa mesma relação é com os pais. A gente se preocupa com o aluno e chega pros pais e fala que o aluno está abaixo das competências e que a gente precisa conversar e vê que os pais são abertos e se dispõem a fazer o que for melhor. E depois vem agradecer a conversa e reconhece o nosso esforço e trabalho com os filhos. Eles dão um retorno. (Aline)

Também vejo uma relação muito aberta com os pais, eles sempre se mostram dispostos a ouvir. (Ana Paula)

É uma relação de parceria também. Porque eles veem nos procurar e são abertos a dizer o que está acontecendo. (Bárbara)

Buscando ampliar esse círculo de interação, foi perguntado aos demais funcionários como eles descreviam a relação entre eles na Escola. Enfatizaram ter uma boa convivência, fundamentada no respeito:

Até agora a gente não quebrou nenhum pau (risos). Entre nós três até hoje está tudo bem, não sei de amanhã em diante. Entre a gente não tem conflito não. O que uma quer a outra também quer, uma ajuda a outra e assim a gente vai. (Rosemary)

A gente tem uma boa convivência, temos nossas diferenças, mas tem o respeito. (Janeide)

Na relação com os educadores salientam a igualdade nas interações, o espírito fraterno entre todos que promovem o bem estar de todos:



Eu me sinto bem. Sempre que precisam de mim eu estou pronta pra ajudar, deixo até o meu serviço e vou ajudar elas quando precisam de mim. (Rosemary)

Aqui a gente não vê a diferença de trabalho, a gente se sente em igualdade, não é a merendeira, nem o professor, todo mundo se trata bem. (Janeide)

Eu não sei como eles me veem, mas só o jeito que eles chegam na cozinha, a alegria, o abraço, todos, não tem ninguém que a gente tire, é muito bom. (Janete)

Nas outras escolas, a gente vê uma hierarquia, cada um no seu quadrado, não se mistura e aqui não, graças a Deus. (Janeide)

Ampliando essa relação para com o corpo diretivo, pode-se perceber tratamentos similares, onde a predominância da igualdade nas relações parece fazer a diferença dentro da Escola:

Do jeito que a gente trata as meninas, a gente trata elas também, e elas também é do mesmo jeito com a gente. (Rosemary)

A gente não vê essa diferença. A gente se sente bem. (Janeide)

Na relação com os educandos, manifestam certo receio e arestas, que dificultam a relação. Temem quando falam, pela receptividade imatura e inabilidade na interação, como pode ser percebida da fala de Janeide, auxiliar de serviços gerais: “Às vezes, a gente se sente mal, por isso, quando a gente faz as críticas, já vem as críticas, porque se disser que está errado eles não aceitam”.

Essa relação meio tensa ficou percebida pelo fato de dias antes da entrevista, os alunos criticaram a atitude de uma das auxiliares no colegiado estudantil. Assim, percebe-se que fica um aborrecimento, mas que se supera no decorrer do tempo.

Por fim, tentando fechar esse círculo de relações na Escola, buscou-se ver dos pais como eles descreviam a relação com o corpo diretivo. Salientam a abertura ao diálogo e seus desdobramentos: de se sentirem partícipes da construção do espaço escolar, livres para expor suas opiniões, acolhidos e gratificados:

A Escola, ela preza muito pelo diálogo. Uma das coisas que eu achei muito importante aqui, desde que entrei aqui, foi essa questão do diálogo, de você conversar, de ter abertura. Aqui, a gente pode chegar para a direção e dizer o que tá achando, o que tá pensando, o que pode melhorar. A gente pode tranquilamente

transmitir nosso pensamento e escutar o que a direção tem pra nos dizer. Aqui é muito bom porque tem essa abertura, tem o respeito e o diálogo. (Liliane)

No tempo das outras escolas, quando dizia que a diretora, pronto, era um caso de gravidade. Aqui a relação da gente é de amizade, de preocupação, quando nota um comportamento diferente, que pode tá relacionado em casa, que não é só quando fez uma coisa grave, então, a relação é de amizade. (Lauride)

A relação com os educadores também é salientada como positiva, aberta ao diálogo e construtiva. Se sentem acolhidos e gratificados pelo acolhimento e manifestam a importância do tratamento dado aos filhos:

De abertura. Quando nossos filhos tem um comportamento, se for de elogio eles elogiam, se for precisar de uma atenção maior. A gente tem essa liberdade, tanto o professor de falar, como a gente também. (Lauride)

É uma relação muito positiva. O espaço de tempo que se tenha pra conversar é que, talvez, seja pouco com os professores, porque geralmente nessas reuniões tem muitos pais que querem saber como vão seus filhos. Mas é uma relação muito boa, que a gente pode discutir o que você quiser com os professores. Eles são muito acolhedores, tratam os nossos filhos muito bem e a gente mais ainda. Tanto na direção, quando com os professores, não vejo nenhum empecilho, não. (Cilene)

Ao estender a relação para os demais funcionários, enfatizam não ver diferença, ressaltam o tratamento igualitário entre todos e atribuem ao laço de amizade construído dentro da Escola:

Pra mim, assim, que estou desde o início eu não vejo muita diferença entre direção, funcionário da secretaria, pessoal da cozinha. (Lauride)

Não, não tem não. (José Humberto)

Porque foi criado aquele laço de liberdade, de você puder se dirigir àquela pessoa, de ter amizade com ela, então, eu acho que aqui é uma família, que você chega, fala os problemas, conversa, discute o que precisa, sem conflito, sem mal estar. (Lauride)

Pode-se perceber nessas relações interpessoais, dentro da Escola, uma constante busca da humanização pelo respeito ao outro, sua individualidade e, ao mesmo tempo, o entendimento da importância do outro para a construção de um ambiente harmônico, bem como o desejo e a busca sempre constante e presente da dialogicidade.

A busca do diálogo como fundamento da proposta educativa traz arraigado a liberdade de expressão e falar e de saber ouvir.

#### **4.3 Uma educação como Prática da Liberdade**

*Homens e mulheres/mulheres e homens ao dialogarem, se modificam e modificam o mundo, construindo-se assim a educação como um ato libertador, como “prática da liberdade”.*

(Paulo Freire)

*Acho que essa comunhão que abraça o ideal da Escola e aí a união faz a força, o diálogo, a liberdade de falar.*

(Aline, professora da Escola)

Como um ser de relações em constante movimento no mundo e com o mundo, o homem adquire a consciência de poder atuar de diferentes maneiras na sua realidade. Ao percebê-la como criação e construção passa a modificá-la e a si modificar concomitantemente, num contínuo processo de ir e vir, de ser e agir.

Nesse movimento, constitui a consciência de ser parte integrante do mundo, de ser agente e paciente da sua história e de que ao determinar é também determinado. Daí a importância de se reconhecer sujeito e de sua integração ao meio.

A integração ao seu contexto, segundo Freire (2009, p. 50), permite a não acomodação, ou adaptação que configura sua desumanização, “implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha”.

Para Freire (2009), é essa integração com o mundo que o enraíza, que o faz um ser histórico e livre.

Assim, a educação é um veículo fundamental na construção da consciência crítica, do enraizamento da pessoa com o mundo e na aquisição da liberdade, que levará a uma transformação dessa “sociedade fechada”, injusta e segregativa.

Uma educação como prática da liberdade, passamos a buscar na Escola, como fundamento para a integração do ser humano ao meio. Para tanto, essa integração, que implica

na aquisição da consciência crítica do ser e estar no mundo e com o mundo, o que traria as transformações individuais e sociais, deveria começar dentro da Escola.

Queríamos que todos tivessem a liberdade de falar e ouvir, que não houvesse a imposição de uma voz, mas que todos se fizessem ouvir de forma crítica, mas amorosa; autêntica, mas humilde e compreensiva. Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de começar por uma reflexão constante sobre todas nossas ações cotidianas.

Embasados em Freinet, construímos um de seus instrumentos pedagógicos na Escola, “o Parabenizo, o Critico e o Proponho”, com o objetivo de todos poderem opinar e construir as ações na Escola, de dar à Escola o rosto de seus sujeitos, de praticar a liberdade de falar, a autonomia de decidir, a integração ao meio, o enraizamento e a capacidade de transformar, determinar e ser determinado.

Pensamos no parabenizo, critico e proponho como um instrumento que muito nos auxiliaria por uma educação como prática da liberdade.

Passamos, então, a utilizá-lo entre todos: docentes, discentes, pais e demais funcionários. Para os docentes e demais funcionários, é utilizado quinzenalmente, nas sextas feiras, onde se avalia as ações e relações escolares inerentes à prática e ao comportamento docente e dos demais funcionários. Esse instrumento tem servido de suporte para as reuniões de conselho de classe e escolar.

Para os discentes, também é utilizado quinzenalmente com o objetivo de avaliar as ações e comportamentos na sala de aula e nos outros espaços. Muito do que se registra se transforma em pauta para as reuniões de colegiado estudantil.

Para os pais, esse instrumento é utilizado nas assembleias gerais, realizadas bimestralmente, com o objetivo de avaliar a Escola como um todo.

Na busca de saber sua importância perguntou-se aos pais, alunos, funcionários e professores, sobre a percepção que tem desse instrumento na Escola.

Para os pais, o parabenizo, critico e proponho como um instrumento de avaliação, onde se tem a liberdade de falar, de cobrar e, sobretudo, de interação:

É uma forma de falar, de parabenizar o que a Escola vem desenvolvendo que a gente tá gostando; também é uma forma da gente dizer o que não tá gostando, de fazer sua crítica, sem tá magoando ninguém, porque tá se falando no geral e dá sua sugestão, de como deveria ser. Então é uma forma muito boa de avaliar, de interagir com os pais. (Cilene)

Você é cobrado e, ao mesmo tempo, você pode cobrar. Vocês dão esse espaço pra gente. (José Humberto)

Os educandos o veem como um instrumento importante que dá voz a eles e os tornam participativos do fazer educativo da Escola:

Pra mim eu acho muito importante pra dizer o que a gente sente naquele momento, naquela semana, naqueles dias. (João Paulo)

É um momento muito importante porque é o momento em que a gente fala o que quer sobre a Escola, que propõe. É um momento que a gente vê que tem o direito de falar, de interagir com as coisas da Escola. (Luana)

Mas, também, é visto como um instrumento de integração de todos na busca da melhoria da Escola, como pode ser percebida pela fala da educanda Ruth:

Assim a gente consegue viver unidos e se expor mais porque é difícil uma escola que tenha isso, acho que nenhuma tem o que essa Escola tem, que a gente pode falar, dizer o que acha da Escola, o que tá errado, o que precisa melhorar.

Ainda pode ser percebido como um instrumento promotor da liberdade de expressão, de superação das limitações e amadurecimento:

É uma forma da gente se expressar, só que no início do critico ninguém quer falar, mas quando um fala aí todo mundo quer falar. (Eduardo)

Aí já tem um bocado de coisa pra criticar. (Suzane)

Aí tem gente que não gosta quando é criticado, porque não entende que é pro bem da pessoa, pra pessoa melhorar. (João Paulo)

O parabenizo, critico e proponho integra todos e tem se tornado um instrumento que promove mudanças na Escola:

Porque a gente pode falar, não só os professores e funcionários, mas também a gente pode se encaixar, estar junto com vocês pra falar sobre o que tá tendo na Escola, a gente pode estar por dentro de tudo. (Thaís)

Porque a gente pode resolver os problemas, no que não tá bom na Escola. (Vitória)

Como canal de ação e reflexão de uma prática, os funcionários enfatizam o crescimento da Escola por intermédio do parabenizo, critico e proponho:

É bom, porque a gente pode dar a nossa opinião sobre o que foi bom e o que foi ruim. (Rosemary)

Ele ajuda no crescimento da Escola. (Janeide)

Na percepção dos educadores, além de avaliativo, funciona como instrumento de troca, de partilha, um instrumento de diálogo:

É um instrumento avaliativo muito importante. Quando algo feito foi legal a gente parabeniza, diz o porquê, o quanto foi importante e isso já serve pra mim, e para os demais. Que outro recebeu, mas que serve pra gente também. O critico serve pra gente repensar, rever, por que não deu certo, como poderia ter feito. Quando a gente propõe a gente vê uma maneira de melhorar, de reconstruir, de não voltar a cometer o mesmo erro. É um instrumento de reflexão. (Gitânia)

É um instrumento de dialogar também, de debate, de conversa, isso é muito importante. (Emiliana)

Também visto como um instrumento de relações igualitárias, de construção coletiva e de crescimento:

É uma grande oportunidade de melhoria. É fazer de todos nós parte do processo, porque são poucas as instituições que abrem esse espaço para que a gente manifeste seu pensamento. A gente só vê as coisas chegando de cima para baixo, impostas. (Luís)

E quando vem uma crítica não é destrutiva. Aqui quando vem um critico, vem sempre uma proposta de como melhorar. (Ana Paula)

E é um instrumento usado para todos dentro da Escola, onde todos parabenizam e são parabenizados, criticam e são criticados, e propõem também. (Luís)

Esse instrumento, utilizado por todos na Escola, já faz parte do seu cotidiano.

Tudo é passível de discussão pelo instrumento. Todos podem parabenizar, criticar ou propor. E tudo é registrado em um caderno, criado para isso.

Eis alguns registros ilustrativos, aqui apresentados como simbólicos de representação de um cotidiano vivido:

**Nível II**

02/08/13

**Eu parabenizo:**

- O lanche;
- As tarefas;
- O jardim de nossa escola.

**Eu critico:**

- Adalberto que não respeitou a oração;
- Heloísa critica que não estão cuidando das pontinhas de lápis da sala;
- Mariane critica que não estão cuidando da toalha da mesa.

**Eu proponho:**

- Conversar com Adalberto pra ele respeitar a oração;
- Ter cuidado com as pontinhas dos lápis.

**6º Ano**

16/11/12

**Eu parabenizo:**

- Os alunos que cumpriram com as atividades;
- A aula de Educação Física;
- As pessoas que contribuíram com a partilha;
- A gincana de matemática.

**Eu critico:**

- Raysla por não ter feito o dever de casa;
- Sabrinha por ter apelidado Simone;
- Os meninos que jogam bola nas meninas com força.

**Eu proponho:**

- Quem jogar a bola forte ficar uma semana sem brincar no parque.
- Dividir os dias no parque.

A partir desse instrumento, muitas regras são construídas entre eles que promovem uma convivência com combinados, que conciliem as necessidades de todos, como pode ser observado acima. Os meninos passaram a ter mais cuidado com a bola nos jogos mistos, bem como as meninas, sugeriram a divisão dos dias no parque, pois os meninos acabavam dominando o espaço. Luta defendida e vitória conquistada. Em colegiado, se fez o horário do uso do parque, para meninos e meninas e dias coletivos.

Como sujeitos, os pais também utilizam esse instrumento para manifestar sua satisfação e apontar os pontos de melhoramento:

**Pais** 05/10/13

**Eu parabenizo:**

- O incentivo dos pais virem à escola todos os meses;
- A escola por trabalhar a solidariedade e o respeito;
- A sensibilização nas comunidades sobre a água;
- O projeto de leitura viajante;
- Pelo dia do folclore.

**Eu crítico:**

- A falta de um professor de educação física para os pequenos;
- A ausência dos pais na reunião, que deixa as crianças tristes;
- As salas de aula que ficam abertas na hora do recreio.

**Eu proponho:**

- Falar com os pais sobre o constrangimento das crianças;
- Fechar as salas nos intervalos.

Assim também acontece com os professores:

**Professores** 07/06/12

**Eu parabenizo:**

- Os professores que estão alimentando o Espaço Compartilhando Saberes;
- A equipe que apoiou o professor Luís na sua ausência;
- Os professores que tem monitorado os combinados nas reuniões por sala;
- O lanche feito com muito amor;
- Os pais que participaram do mutirão do forro.

**Eu crítico:**

- O não cumprimento da sensibilização da coleta do óleo;
- As ausências sem justificativas;
- Os professores que não dão condições para a equipe de apoio ficar em sala;
- As ações de avanço que não aconteceram.

**Eu proponho:**

- Que os professores deixem seus materiais na secretaria, nas ausências.



As discussões surgidas a partir dos críticos e das construções das metas para resolver os problemas movimentam o grupo na busca de melhorar o que não está bom na Escola. Um critério sempre recorrente é a ausência do professor, os atrasos e, na ausência, a falta de comprometimento em não avisar e enviar o material para ser desenvolvido com a turma.

Esse problema chega ao conselho de classe, que elabora o seguinte documento:

### **Conselho de Classe – 01/11/13**

**Pauta:** - As ausências demasiadas dos docentes e funcionários;  
- Atrasos em sala de aula dos docentes.

Decisões deliberadas pelo Conselho de Classe

#### **1) Em casos de faltas previstas:**

##### ➤ **Nas aulas:**

- Avisar com bastante antecedência à direção;
- Repor sua aula na troca com outro colega; ou,
- Providenciar com antecedência um substituto; (o substituto deverá ser da área de atuação ou área afim, bem como o substituto deverá ter contato prévio com a direção e coordenação).

##### ➤ **Nas atividades escolares (encontros, formações, datas comemorativas, etc.)**

- O membro da escola terá direito a faltar 10% das atividades escolares.

#### **2) Em casos de faltas imprevistas:**

- Repor a aula.

#### **3) O que fazer com o não cumprimento:**

- O membro da escola será advertido de suas faltas pelo corpo diretivo;
- Em caso de reincidência será decidido em conselho escolar sua permanência na escola.

##### **Proposta:**

- Voltar a frequência diária e dos encontros para docentes e funcionários na sala dos professores;
- Que cada docente e funcionário faça uma reflexão se realmente se encaixa dentro do perfil da escola e tomar decisão de sua permanência ou não;
- Viver uma coerência entre o que se prega na escola e o que se pratica.

Dessa maneira, a escola vai assumindo o rosto dos seus sujeitos. Sempre passando por processo de informação-reflexão-ação de nossas práticas.

A liberdade como um viés da educação, que permite ao ser humano, ao se libertar de suas amarras, de adquirir a consciência de sua desumanização e, conseqüentemente, a aquisição de sua humanização, tem proporcionado para Escola muitas transformações individuais e sociais.

A prática da liberdade como fundamento pedagógico tem provocado a autonomia como um princípio da educação desenvolvida dentro da Escola.

#### **4.4 Uma Educação como Busca da Autonomia**

Para Freire (1996), formar é muito mais do que treinar o aluno no desempenho de suas destrezas. A formação discente exige, necessariamente, uma conduta ética do educador. A ética na prática educativa é veículo de respeito à autonomia e à dignidade humana. Segundo Freire:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (FREIRE, 1996, p.62).

Na busca da autonomia, Freire (1996) aponta uma série de requisitos para se alcançá-la. Segundo ele, não há docência sem discência. Nesse aspecto, nos leva a refletir sobre nossa prática e papel na relação ensino-aprendizagem. É necessário desmistificar o papel do educador como formador e o do aluno como objeto:

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

O conhecimento como algo construído coletivamente e num movimento dialético de dar e receber, de trocas, toma como pressuposto básico a necessidade da superação da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, ou seja, a passagem do saber do senso comum para uma forma mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível.

Assim, o ato de ensinar se fundamenta na premissa do ser inacabado, ou seja, a se reconhecer como um sujeito em constante formação e transformação, nada está pronto e fixo. A mutabilidade como fator inerente à vida, nos torna seres em constante movimento de busca.

Nessa perspectiva, ensinar exige respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando. Ao me reconhecer inacabado, reconheço no outro também essa condição de eterno aprendiz.

Buscando essa coerência entre o discurso e a prática, de falar em liberdade, dialogicidade, que todos fossem sujeitos das ações dentro da escola, buscou-se ver como se fazia presente a autonomia dentro da Escola, através do colegiado estudantil.

Mediante este instrumento, a Escola passa por processos avaliativos constantes e redefinições de suas ações. Na entrevista com o colegiado estudantil, solicitei que me dessem um exemplo das coisas que discutiam na reunião:

Teve um professor que foi muito criticado essa semana. E aí a gente discutiu quem é que ia falar na frente no colegiado e aí a gente decidiu que todos iam porque todo mundo concordou com o que estava sendo criticado. (Thaís)

Essa autonomia de sentarem e resolverem seus problemas tem levado os educandos a uma atitude, que muitas vezes, nos surpreende pela maturidade:

É, a gente criticou, só que a gente decidiu falar com ele. (Suzane)

Ele é um ótimo professor, só que tem hora que ele não pensa no que fala. Ele tem preferencias na sala, explica pra essa pessoa. A gente estava pensando de botar isso no critico, mas aí a gente resolveu primeiro falar com ele, e ele está melhorando. Não adiantava colocar esse problema na frente de todo mundo, se é um problema da nossa sala, tem que ser resolvido entre nós. (Vitória)

É porque ele tira muita brincadeira, mas ele é um excelente professor, eu aprendi mais com ele do que quando era com o professor Juscelino. (Suzane)

Ele é muito alegre, mas tem hora que as brincadeiras dele não são muito boas não. (Vitória)

O conjunto de práticas e instrumentos utilizados na Escola contribui para uma relação dialógica, onde se pode falar sem ter medo de sofrer consequências por uma relação de poder. Os espaços criados para se refletir sobre os conflitos, sobre o que está bom e o que não estar tem contribuído para que se possa falar abertamente ao outro, como processo avaliativo e reflexivo.

Todos esses princípios culminam com uma educação Integrada e Integradora, Humanizada e Humanizadora.

#### **4.5 Uma Educação Integrada e Integradora, Humanizada e Humanizadora**

*Não há projeto educativo que não tenho embutido em si, de modo aberto ou velado, consciente ou inconsciente, um determinado projeto de homo.*

(ARRUDA, 2004, 37)

*Eu gostaria que a educação aqui da Escola Nossa Senhora do Carmo fosse reconhecida em todo o país, que do mesmo jeito que eu me reconstruí como pessoa, meus alunos também; do mesmo jeito que eu estou ensinando, eu aprendo mais do que ensino, porque aqui a gente se preocupa com o humano, a gente trabalha o respeito com o outro, a educação precisa disso, do respeito, do amor, dessa cumplicidade. E a Escola trabalha dessa forma e a gente ver muitos resultados, então eu queria que o país inteiro soubesse e visse o valor que essa escola tem pra mim e para os alunos que estudam aqui e dos que já saíram daqui, onde muitos dizem que a Escola deixou muitas lembranças porque a escola se preocupa com o humano, não se preocupa só com o ler e o escrever, se preocupa com a família, com o ser, com o que a pessoa traz consigo.*

(Ana Paula, professora da escola)

A busca por uma educação nessa perspectiva exige de seus sujeitos a vivência de um movimento dialético, uma vez que para se constituir como integradora, vimos como pré-requisito, a nossa própria integração. Assim, deveríamos primeiro estar integrado entre nós, para poder desenvolver uma educação integradora. Que para promover uma educação humanizadora, precisávamos humanizar as nossas relações na escola. Para Freire:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criativo. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (FREIRE, 2005, p.71).

Como os sujeitos da Escola configuravam essa educação, passou-se a ser objeto de reflexão, estudo e busca dessa vivência, uma vez que está em questão a formação humana:

E se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares dessa formação, não pode estar desvinculada delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino (CALDART, 2004, p. 320).

Os primeiros indícios começam a aparecer, quando aos pais foram solicitados falar como viam a educação no Brasil e a ofertada na Escola. Fazem da educação na Escola um diferencial, uma vez que se preocupam em desenvolver um trabalho conjunto, onde eles são parte integrante:

Também eu acho assim, no geral, a educação hoje deixa muito a desejar. Se você liga a televisão, vê os jornais. Sei também, que as escolas que vão indo bem, são as escolas que tem as características que essa escola aqui tem. E o diferencial que eu percebo é que a escola trabalha junto com a família, com os pais. Aí sim, junta toda essa ação e a gente vê o resultado. Então o diferencial que eu percebo é quando se trabalha em conjunto. Não só o aluno, mas a família, a comunidade. Então eu percebo que a escola está entre uma das melhores. (Cilene)

Quando questionados a explicarem melhor essa diferença, salientaram o trabalho desenvolvido na perspectiva da inteireza humana, do amor como prática, que proporciona bem estar e vontade de vir para a Escola, do ensinar para a vida:

A diferença está no todo, aqui vocês não ensinam só a ciência pra o aluno. É como ele ser educado, respeitar, ensina também os pais preparando a gente pra um melhor ensinamento dos filhos, ensina também para a religião, o ensino do respeito. O aluno não é visto só como uma pessoa que tá ali só pra aprender, ele é visto também como um ser completo, na sua inteireza. Eu acho que essa é a diferença dessa escola e

vocês conseguiram realizar isso porque os meninos lá em casa todo dia pergunta se tem escola. Tem escola hoje? Até no dia que não tem aula eles perguntam por que querem vir pra escola. Então, eles se sentem amados em todo o seu ser. Porque o amor que tem o diretor, tem o professor, tem o pessoal que serve. Então, eu acho que essa é a diferença dessa escola. Não só ensinar português, história, matemática, mas também, como eles partilhar, eles serem amigos uns dos outros. Eu não digo que consegue todo mundo viver assim, mas bastante gente aprende. Inclusive, desde o início dessa escola meus filhos estudam aqui e a gente já fica preocupada quando eles vão sair daqui, porque a gente conhece como são as escolas que a gente tem por aqui do estado, do município. (Lauride)

É porque o diferencial que eu percebo aqui nessa escola é que preparam para a vida. É diferente das demais. E englobam todas essas ações que vocês tão falando: o humanismo, a religião, a solidariedade, o respeito com o próximo, as questões ambientais, que isso é muito importante. Além de ter essa preocupação de ter uma formação para os pais. (Cilene)

Diante dessas constatações, foi perguntado o que mais gostam dentro da escola. Salientaram o trabalho com os valores de humanização da pessoa, da preocupação de educar a criança como um todo, de enxergar além do visível, de trabalhar também os pais e a simplicidade em suas ações:

O que eu mais gosto aqui é a maneira como vocês buscam os valores, aquilo que realmente é fundamental para a educação de uma criança, que muitas vezes esses valores são esquecidos pelos de casa, pela família e aqui vocês tem buscado aquilo que realmente é importante. É aí onde está a diferença dessa escola. Onde está a escola que está preocupada em chamar o pai, em chamar a mãe e procurar saber como é que está a família, que está preocupada com aquela criança que está um pouco triste, abatida. Em perceber que a criança não está andando bem e ficar preocupada e mandar chamar o pai, a mãe pra conversar. De viver esses momentos fortes aqui dentro da escola, como esses de espiritualidade, é um momento forte, de valor, que a gente tem vivido. No encontro do mês passado, onde foi mostrado o vídeo que mostrava que a família é importante nesse processo, que a escola sozinha não vai conseguir. É preciso que o pai e a mãe estejam juntos. Essa é a diferença. De uma metodologia diferente, que não tá preocupada somente com o didático, com o ensinar ali em sala de aula, mas está preocupada com aquela criança, com aquele adolescente quando sair daqui, no mundo lá fora o que ele vai encontrar. Então eu vejo que isso aí é preciso, é valioso, o que essa escola tem cultivado. Outra coisa que eu acho importante aqui é essa simplicidade que essa escola preza, porque a gente vê que aqui tudo é simples, mas que torna aquele momento feliz, nossos momentos de festa de pais, de mães, a festa das crianças, tudo é de uma maneira tão simples, mas é tão gratificante. Quando a gente vê por aí em outras escolas, que gastam tanto, mas não traz a alegria que essa escola traz. Então, eu acho que um grande valor que essa escola tem cultivado é essa simplicidade, esse colocar Deus, porque eu sinto Deus nessa escola. Eu como mãe, me sinto feliz em saber que meus filhos fazem parte de uma escola onde se tem Deus como base, como alicerce. Nessa escola eu sinto paz nos professores, eu sinto paz na direção, eu sinto paz nos alunos, eu sinto esse diferencial que é você agir contrariamente ao mundo lá fora, à sociedade, porque nós estamos vivendo uma sociedade consumista, onde o que vale pra sociedade é quem tem mais dinheiro e aqui nessa escola é diferente. O que vale, o que reina é o amor e o respeito pelo outro. (Liliane)

Análise semelhante também percebida no olhar dos educadores. Ao retratarem a educação brasileira, colocam-na como uma educação de/para o mercado:

Eu creio que a educação hoje está sendo vista mais pelo lado técnico, formar pessoas para atuar no mercado de trabalho, não se preocupando com a formação da pessoa, como indivíduo, diferentemente do que a gente trabalha na escola, não educar por educar, mas educar para a vida. (Bárbara)

Nós vivemos uma educação de comércio, que você vai participar onde a partir da educação básica é dada pelo município e estado, onde esses órgãos só recebem verba de acordo com aprovação, então a gente vive uma educação comercial, onde tem que ter Ideb para ter verba. Nossa educação se enquadra aí: a verba que o município vai receber; tem que passar. (Luís)

Com esse diagnóstico, perguntei como seria outra educação possível para eles, na superação dessa visão. Falaram de uma educação mais humanizada e humanizadora, que se preocupasse com a criança como um todo:

Como eu trabalhei em outra escola, eu sempre tive um olhar muito criterioso pra essa escola. A gente observa essa escola de uma maneira diferente, no sentido de cada um que está aqui saber como lidar com situações da educação hoje, onde tantas escolas por aí não se preocupam com as crianças na sua totalidade, nas suas dificuldades, nas suas carências, a gente aqui se preocupa, a escola se preocupa. Eu sempre vi isso aqui, mesmo antes de fazer parte dela, eu sempre acompanhei isso. Professores que se dedicam mesmo às crianças, à escola, a toda a história de uma educação diferente, porque lá fora a gente encontra muito conteúdo, mas aquela necessidade de estar perto, de cuidar e fazer com que a criança adquira além de conhecimento. Então eu acho que o que está faltando na educação hoje, talvez, seja isso, essa aproximação maior, porque a formação do cidadão, do ser humano, não está só na parte de conteúdo, tem outras coisas que precisam ser trabalhadas e o que a gente vê hoje é uma disputa muito grande, um querendo atropelar o outro, a competitividade e a gente trabalha pra que isso não aconteça aqui, que seja uma construção grupal, que a gente se ajude e a gente percebe isso no grupo de professores pra passar isso para os nossos alunos. (Aline)

Esse olhar multidimensional nas relações escolares passa a fazer parte do ideal da Escola e é percebido por todos. Os educandos quando perguntados sobre o ensino, relatam a maneira como são tratados e como veem o que se aprende e vive dentro da Escola, como um ensinamento para a vida:

A maneira como os professores tratam a gente. Em algumas escolas o professor explica alguma coisa e a gente pergunta de volta e ele não quer responder. E aqui não, se a gente não entende ele explica de novo e pergunta se a pessoa entendeu. E explica de novo. (João Paulo)

Não é só uma escola que ensina a ler e escrever; ensina pra vida também. Ensina a ser um ser humano melhor. Porque aqui a gente já está se preparando pra quando a gente sair daqui se cuidar melhor no mundo. (Ruth)

Fica, dessa forma, fortemente caracterizado o trabalho multidimensional que a Escola promove e sua importância. A necessidade de formar pra vida tem se sobressaído no desejo de todos, deixando claro que só o ler e o escrever não os satisfazem.

#### **4.6 Uma Pedagogia do Conflito**

Constantemente estamos tendo que fazer escolhas, opções e nem sempre fazemos com clareza de estar acertando. O desafio de escolher nos coloca diante do conflito, que se apresenta como algo inerente à própria natureza humana e que aqui coloco como uma das práticas de uma educação popular e de um princípio da educação do campo.

Como seres desejantes que somos, pela busca incessante do ‘ser mais’, estamos sempre impulsionados à realização plena. Sendo o desejo da ordem do inconsciente e sempre deslizando em outro desejo, ou seja, não nos saciamos pelo desejo, eis uma das razões pela nossa natureza conflitiva.

Segundo Arruda (2003), a nossa realidade humana é diversa por natureza:

Se ela fosse constituída de muitos indivíduos, todos iguais, não haveria conflitos, nem contradições, nem movimento, nem vida. A diversidade tem a ver com o conflito. Nós próprios trazemos em nós a contradição e a incerteza: temos uma natureza animal ou infra-humana, comandada primordialmente pelos instintos; mas temos também uma natureza consciente-reflexiva ou humana, capaz de sobrepor aos instintos os atributos mentais de inteligência, vontade e intenção; e temos ainda um potencial de “sobreconsciência” ou uma vocação “ultra-humana”, que intuimos com nossos atributos da sensibilidade, da amorosidade e do espírito (ARRUDA, 2003, p.90).

Essa natureza diversa e conflitiva nos remete à superação das limitações, a conhecer e trabalhar os comportamentos impulsivos, a equilibrar razão e emoção, disciplina e liberdade, pessoal e social, teoria e prática. Movimento que se configura pelo processo constante de conhecimento e transformação de si e da realidade, pela luta que se trava interna e externamente nessa conquista do equilíbrio.



Para Caldart (2004, p. 334/335), “transformar as circunstâncias através da luta implica, por sua vez, em alguns aprendizados correlatos: é preciso aprender a analisar a realidade, a cada ação, e é preciso aprender a ser criativo”. Essa capacidade de refletir sobre nós mesmos, sobre nossa existência e nossa realidade nos diferencia dos outros seres e nos proporciona a capacidade de mudanças.

Essa pedagogia do conflito, de refletir as ações que, de alguma forma, não caminham bem dentro da escola, de analisar aquilo que nos incomoda, de promover mudanças, constitui um grande desafio no fazer educativo escolar.

Algo que sempre quisemos e que ainda hoje não conseguimos na Escola foi a presença mais efetiva dos pais, embora tenhamos mais do que apontam essa realidade escolar.

Embora presentes em diversos momentos proporcionados pela escola, mas o desejo de uma maior participação dos pais no cotidiano escolar é referenciado pelos educadores:

Agora tem um ponto interessante nisso tudo aí. A escola tem a boa intenção e faz isso pensando num bem coletivo, pensando todo mundo junto, porém a gente sabe que tem pais que vem porque se sentem obrigados, tem pais que não gostam de participar, tem pais que só gostam de jogar pra escola, que não veem realmente participar e têm muitos que até reclamam de tanta reunião. Que se todos viessem participar, acho que a escola já teria avançado muito. Não valorizam isso, porque em escola nenhuma se tem isso de chamar os pais pra dizerem o que querem que ensine aos filhos. (Rosa)

É um desafio enorme os pais virem participar. Agora mesmo no terceiro bimestre a gente teve que mandar outro comunicado pros pais virem pra reunião de sala, porque menos da metade veio. (Luêcy)

No baú da memória, relembramos que, em vários momentos, tivemos uma presença significativa dos pais na escola, e a coordenadora Jailma salienta: “A presença dos pais no fundamental II é que tem diminuído, mas no fundamental I continua”. E recebe o reforço de alguns educadores do fundamental I:

Na minha sala do 4º ano faltaram apenas dois pais. (Emiliana)

Na minha faltaram cinco, mas na segunda vieram pra conversar. (Bárbara)

Esse conflito da presença mais efetiva dos pais é enfatizado pelos próprios pais do conselho. Quando perguntado a eles sobre o que eles não gostam na Escola, respondem:

A pouca colaboração dos pais. (Lauride)

É isso que eu ia dizer. (José Humberto)

Deixa muito a desejar a presença dos pais na escola. (Cilene)

Eu fico muito triste às vezes que a gente vê tão poucos pais nas reuniões. Eu acho que isso aí é muito ruim. (José Humberto)

A falta de comprometimento dos pais para com a escola. Isso aí seria uma coisa pra se pensar, porque nós vemos que quando é pra se conseguir uma vaga nessa escola, quanta viagem os pais dão pra conseguir uma vaga aqui. Eu mesma vim muitas vezes atrás de uma vaga pra meus filhos e eu dizia pra mim que no dia que eu conseguisse uma vaga eu ia devolver pra escola com o meu trabalho, a alegria de ter conseguido a vaga. E eu vejo que tantos pais que tem filhos aqui, os filhos tão bem educados, os professores ótimos, porque os professores dessa escola não são professores que ganham tão bem, nós sabemos da realidade dessa escola, uma escola que vive de doações, que vive da graça de Deus, é uma batalha diária, mas com professores ótimos. Nós somos felizes em ter nossos filhos nessa escola. Mas fico muito triste quando a gente vê que tem pais que poderiam fazer mais por essa escola e não fazem. Isso eu acho que a escola deveria pensar porque eu sei que tem uma lista enorme de gente que quer entrar, então chamar esse pai e essa mãe e dizer: óh, se quer botar seu filho aqui, nós trabalhamos assim, nós trabalhamos com esses valores, aqui a metodologia é essa. Você quer? Você se compromete? Então nós vamos arrumar a vaga. (Liliane)

Agora acho que nós pais deveríamos cobrar mais dos pais, porque a presença dos pais na escola ainda deixa muito a desejar. Por isso que tem muita criança educada aqui, mas também tem muita criança sem educação. Que quando saem da escola, pra frente, tem muita diferença. Então porque é falta da presença dos pais. Acredito que falta os pais se dedicarem mais. A gente tá cansado de vir a reunião aqui, onde tem duzentos pais, vem trinta, quarenta pais. Então, isso aí é um conjunto: pai, escola, família. (José Humberto)

A partir da escuta dos próprios pais, passa-se a vivenciar um novo conflito: é justo ou não tomar como critério de permanência na Escola a presença dos pais. Determina-se um percentual de participação? Assim, como o aluno pode ser reprovado por um percentual de falta, podemos tomar esse critério para os pais, de adotar um percentual mínimo de frequência nos encontros?

Outro conflito existente é a dificuldade da aplicação da metodologia nos dois níveis do fundamental. Quando perguntado aos educadores sobre a metodologia trabalhada na escola, vê-se o conflito instaurado na quebra metodológica nos dois níveis:

Essa coisa desafiadora, tem dias que a gente chega e vai montar os grupos, aí parece que aqueles mais novos, acostumados na filinha, aí quando a gente diz vamos montar os grupos, eles já botam a maior dificuldade. E quando a gente vai escolher os grupos, que eles acham ruim, porque já querem ficar nas panelinhas. Então o desafio já começa pra montar os grupos. (Rosa)

Já na minha sala é diferente, quando a gente diz pra montar os grupos eles já sabem. Mas são realidades diferentes, idades diferentes, séries diferentes. (Emiliana)

Nesse contexto, a coordenadora Jailma se posiciona, na perspectiva de analisar as realidades apresentadas:

Durante a tarde, no fundamental I, é como Emiliana disse, eles gostam dos grupos; quando eles chegam no fundamental II, eu acho que eles ficam testando, porque são vários professores, cada um de um jeito e talvez eles consigam em um e aí vai se quebrando.

E os educadores continuam na tomada de posições e argumentam:

Eles mesmos já perguntam se naquele dia vai ser de dupla, de trio ou de quatro, eles já manifestam o desejo de trabalhar em grupo. (Emiliana)

Não dá pra comparar. O fundamental I é uma coisa, o fundamental II é outra, completamente diferente. Só sabe quem conhece. Eu já transitei nas duas realidades e sei. (Rosa)

Finalizando essa discussão, a coordenadora Jailma argumenta: “A gente tem que comparar, porque a gente tem que ver também que embora sendo realidades diferentes, mas a Escola é a mesma, então tem que caminhar juntas”.

Novos conflitos se instauram a partir daí: Por que a quebra da metodologia? Que fatores envolvem essa quebra? Como solucionar esse problema?

Outros tipos de conflitos também são percebidos, como os relacionais. Pode-se perceber que há conflitos na relação entre alunos. Quando perguntado sobre se o trabalho com os valores ajudava nas relações dentro da Escola, enfatizaram:

Pra quem quer levar a sério, vai ver a importância que tem; agora pra quem não quer, não tem importância nenhuma. (Vitória)

Acho que a união do 9º ano, a temática vem ajudando bastante porque foi depois que a gente começou com o respeito, que a gente ficou bem unido mesmo, porque no início do ano a gente estava desunido. (Thaís)

Com brigas. Assim, por causa de motivo de lá de fora, a gente acabou se desentendendo, mas aí acabou que com a temática, a gente acabou conversando e se

entendendo. Porque a gente viu que estava errado, que não adiantava brigar por coisas que não vão levar a nada. (Thaís)

A gente lá no sétimo ano, no início do ano, era mais ou menos unidos, mas agora ficou tudo desunido, por causa de coisas de grupo, a ignorância. (Suzane)

Quando questionados como a temática ajuda nesses momentos de conflito, falaram:

A pessoa trabalha seu interior, começando por si mesma. Eu falo por mim, eu sou uma pessoa estressadíssima, eu não consigo me controlar. Então eu falo por mim, qualquer coisinha todo mundo começa a se estressar, a apelidar o outro, a chamar palavrão, são raros os palavrões, mas existe e parece que todos os ensinamentos se transformam em ignorância. (Luana)

Porque ninguém sabe dialogar e saber o que realmente aconteceu. (Vitória)

É só xingando. (Helen)

É só fazendo o outro sofrer. (Vitória)

Uma vez que o trabalho com o valor ainda se torna insuficiente para resolver os conflitos relacionais, quis saber o que ajudaria. A educanda Vitória respondeu: “como Lu disse, cada um tendo consciência do que tá certo, pensar antes de tomar qualquer decisão, que pode não tá certa”.

Tentando ainda entender melhor e ajudá-los a solucionar o conflito, perguntei em que a Escola poderia contribuir nesse processo. Para minha surpresa, retomaram uma prática que deixamos de vivenciar há algum tempo, que era um encontro mensal com eles, que ocorria aos sábados, sempre com temáticas escolhidas por eles no encontro anterior:

Tipo assim, eu mesma participei de momentos aqui na escola, foi uma palestra, num sábado, de manhã, sobre bullying. Foi maravilhoso. Faz a pessoa refletir sobre si mesmo. Não só sobre o mundo, mas começando sobre si mesma. Acho que esses momentos são muito importantes. (Luana)

Era um momento de reflexão porque todo sábado tinha, eu gostava muito desses momentos. (Ruth)

Levava a pessoa a refletir. Ninguém tinha vergonha de ninguém, de chegar lá e chorar. A gente aprendia muito porque tinha o vídeo, depois tinha o momento de dialogar, de dizer como era a realidade da pessoa, o que você entendeu. (Luana)

Esse conflito se desdobra em outros conflitos, que exige outras lutas. Como retomar os encontros que foram tão importantes para eles? Seria possível reativá-los com o mesmo trabalho voluntário dos educadores, cujo serviço não remunerado acabou sendo fator de desistência, uma vez que tinham que pagar o transporte do próprio bolso para chegar à Escola e já ganhavam tão pouco? Como motivá-los para retomar os encontros?

A existência dos conflitos se configura como uma força motriz que nos impulsiona a estarmos em constante reflexão sobre nossas práticas, a construir instrumentos de avaliação e participação, bem como é fato de constante processo de avaliação e planejamento.

Com todas essas práticas educativas desenvolvidas, tomando como suporte os princípios da educação popular e da educação do campo, tem nos levado a crer que a Escola do Carmelo, contribui na melhoria da qualidade de vida de seus sujeitos.

## **5 ESSA VIDA CHAMADA ESCOLA E A ESCOLA CHAMADA VIDA: AS VIVÊNCIAS QUE PERMEIAM O CHÃO DA ESCOLA, NA BUSCA RECÍPROCA DE SENTIDO E SABERES QUE CONTRIBUEM PARA UMA NOVA MANEIRA DE SER, DE VIVER, DE INTERAGIR E DE CONVIVER**

*Enquanto o ser humano permanecer na atitude de observador científico “alheado”, tomando-se a si mesmo como objeto de sua investigação, só estará em contato com o seu interior pelo “pensar”, não experimentando, assim, a realidade mais ampla e mais profunda que existe dentro de si mesmo. Descobrir o homem que somos não é precisamente um ato intelectual, mas uma experiência existencial que dificilmente poderá ser expressa em palavras. Ao descobrir o homem que sou, terei descoberto o outro como ele é. Esquece-se ou não se percebe que o pensamento não nasce na razão.*

(SALTINE, 2008, p. 15)

*A tarefa do homem a quem a conquista dos sinais humanos da vida – a liberdade, a solidariedade e a felicidade – é o apelo que dirige o trabalho e o saber, deveria ser o de insistentemente descobrir os meios para que a direção da história seja transformada. Para que um dia emerga um mundo diferente, tanto da tribo perdida quanto deste, onde nos perdemos, outra vez solidário. Um pequeno mundo humano onde, em meio a outros símbolos de uma nova ordem, a palavra, o saber e a educação existam entre ofícios e trocas que tornem livres todos os homens. “Redizer o mundo”, “reescrever a palavra”, setas do caminho que podemos pensar juntos, aqui, leitor.*

(BRANDÃO, 2006, p. 13/14)

O Fórum Social Mundial propõe “Um outro mundo possível”. É possível? Esse não nos preenche mais? Quais seriam os paradigmas para esse outro mundo possível?

Desejamos um outro mundo, onde as pessoas não precisem anular outras para terem seu espaço na sociedade; desejamos um outro mundo, onde filhos não matem seus pais, nem pais matem seu filhos; desejamos um mundo em que possamos viver bem, com dignidade e direitos básicos universais garantidos, como o direito à moradia, à saúde, à alimentação e à educação.

A pós-modernidade, em cuja porta de entrada nos encontramos, traz como paradigma “o Mercado”, de acordo com Frei Betto (2011). Em sua análise, coloca que a história da humanidade é uma história de sujeição, que no período pré-moderno vivíamos sob a sujeição dos deuses politeístas, monoteístas, monarquia, república. Entramos na modernidade com uma diversidade de modelos de sujeição, determinadas pelas ideologias neoliberais, pelos avanços tecnológicos e pela globalização.

A verdade é que seja no ontem da história, seja no hoje, estamos sempre determinados pelo grande Outro. Um grande Outro que detém uma força avassaladora na nossa forma de pensar e agir.

De acordo com Frei Betto (2011, p. 123), esse grande Outro da pós-modernidade, “promete fazer de nós sujeitos livres de toda sujeição. Seria à volta ao protagonismo exacerbado, em que cada indivíduo é a medida de todas as coisas.” Se esse é o discurso do paradigma da pós-modernidade, fazer-nos sujeitos livres, por traz desse discurso, da busca da ‘liberdade’ e do ‘protagonismo’, tem nos trazido, por outro lado, uma competitividade exacerbada, um egoísmo sem medida, um sistema político e econômico segregativo, uma degradação ambiental, guerras, ineficazes sistemas de defesa e segurança, dependência química, esgarçamento dos vínculos familiares, frustrações, depressão e infelicidade. Estamos perdendo nossas características mais elementares de seres humanos.

Passa-se a vida toda se modificando, na busca de se completar como pessoa, realizando a sua vocação de “ser mais”. Ou seja, é na relação que o homem mantém com o mundo e com os outros, sem deixar de ser sujeito, que ele vai se completando, ajudando os outros a se completarem e a transformar o mundo, em constante processo de construção, de formação, se constituindo como ser histórico.

Para Freire (2005, p.83), o caráter de historicidade do homem define-o como seres inacabados, inconclusos, “em e com uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada.” Isto significa que o ser humano na sua constante relação com o meio e com as pessoas produz conhecimentos. Nessa interação, constrói seus conceitos e desenvolve seus valores. Assim, a vida em sociedade constitui um constante aprendizado, isto é, pelas trocas de conhecimentos estabelecidas nesse intercâmbio, o homem se educa.

É na inconclusão do ser que se reconhece como tal, que se funda a educação como um processo permanente. Tornamo-nos educáveis na medida em que nos reconhecemos “inacabados”. É importante, na prática educativa, que alunos e professores se reconheçam como “inacabados”, abertos à procura, curiosos, disponíveis para aprender e,

consequentemente, exercitar tanto mais e melhor a própria capacidade de pensar, de ensinar e atuar como sujeitos e não como objetos de um processo. De acordo com Freire (2005, p.107), através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

Além de nos sabermos inacabados e nos reconhecermos condicionados por diversos fatores, outros saberes são necessários à prática educativa, como construção da “humanização” do ser humano, como a autonomia, ou melhor, o respeito à autonomia do educando se reveste como um saber primordial na prática educativa; a formação de identidades, no duplo sentido, de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma e as identidades coletivas; bem como diversos outros saberes como a autoestima, a solidariedade, o respeito, a liderança, o amor e tantos outros.

De acordo com Scocuglia e Jezine (2006, p. 65), “matutar sobre a HUMANIZAÇÃO do ser humano é pensar sobre um dos mais difíceis problemas da vida. É pensar sobre a própria existência do ser humano, suas possibilidades e impossibilidades. Facilidades e dificuldades”.

Para Chalitta (2001, p.58), a educação não pode ser mero instrumento do conhecimento para fins de competitividade. Ela não pode ser reducionista em nenhum aspecto; “deve ser ampla, na direção e na formação de seres humanos completos, críticos e participativos, na direção da construção da cidadania”. “Entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações” (GADOTTI, 2004, p. 89). Assim, “a educação deve ser tão ampla quanta a vida” (GADOTTI, 2000, p. 42).

A capacidade de aprender a aprender, a busca de uma visão ampla de mundo, o saber pensar e a satisfação de realização no trabalho e na vida são desafios reais para a escola do século XXI. A escola do presente deve formar seres humanos com capacidade de entender e intervir no mundo em que vivem, promovendo o desenvolvimento social, calcado no princípio da equidade, do respeito e da solidariedade. A escola deve preocupar-se em formar as pessoas para a paz e a felicidade, em vez de preocupar-se, apenas, em formá-las para a competitividade, para o mercado de trabalho.

Preocupada em formar a pessoa para atender a uma demanda de mercado, a escola tem cada vez mais se distanciando de sua missão precípua, que é oferecer uma educação que forme o ser humano, levando em consideração sua inteireza humana, sua identidade, enfim, os valores que o constitui.



Ao eximir-se de sua função social, a escola reforça esse modelo de sociedade que tem cultuado valores que degradam as pessoas e a própria humanidade, como a prática do individualismo, do consumismo e egoísmo, da segregação e exclusão social. Uma prática desvencilhada de um valor social, desarticulada, autoritária, desumanizadora. De acordo com Gadotti (2004, p. 137), “a produção capitalista, dada seu caráter implícito de exploração da mais-valia do trabalhador, não pode realizar esse ideal do homem universal totalmente desenvolvido”.

A escola precisa elaborar um outro paradigma, que favoreça a promoção humana, que inclua o povo como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a solidariedade, a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país e de ser cidadão, dentro de uma sociedade em que:

Ampliam-se (e consolidam-se...), cada vez mais, o poder e o raio de ação da ideologia do pensamento único, nas mais diversas esferas sociais, com outro agravante: seu poder de sedução e de cooptação de pessoas e de segmentos antes combativos e resistentes a essa grade de valores, recheadas de individualismo, de competição exacerbada, de consumismo, de indiferença á sorte dos oprimidos, de sede de poder, de ter, de imediatismo, de insensibilidade, de egocentrismo (JEZINE e ALMEIDA, 2007, p.100).

Se educar é conscientizar, a educação é um ato essencialmente político. Assim, ninguém educa ninguém sem uma proposta política. Nessa perspectiva, a escola pode se constituir como um espaço de reprodução da ideologia dominante, bem como pode assumir o papel de transgressão dessa ideologia e “contribuir para instaurar a equidade e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie, principalmente o preconceito de raça e de pobreza” (GADOTTI, 2004, p. 280).

Para Jezine e Almeida (2007, p. 41), articular a educação, em sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou “articular a escola com a comunidade educativa de um território é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual”.

Daí a finalidade da educação não é a de se limitar ao saber formal, científico, técnico. Antes, ela deve servir de meio indispensável para a missão precípua da educação, que é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber. O homem, que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo sob outro ponto de vista, com capacidade de reagir e

transformar sua realidade e o meio em que vive, se libertando e libertando o outro, a sociedade, o mundo.

Assim, a escola constitui-se em um espaço de sociabilização para o homem/mulher do campo, na medida em que reforça essas relações que contribuem para a consciência de si e de classe, que despertam ações coletivas, como fundamento da libertação da condição de oprimido. E que, acima de tudo, contribuam para que, ao libertar-se da condição de subordinação, não seja hospedeiro da dominação e nem reproduza as condições de opressão e a história. Isto significa que ao tomar consciência da desumanização e da inserção das condições de trabalho e sobrevivência dentro do sistema capitalista, o faz sem fazer do trabalho, nem do capital, o centro de sua vida.

Nessa perspectiva, a escola assume um caráter formador não só do conhecimento acadêmico, mas uma função social na formação do ser humano como um todo e:

Se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino (CALDART, 2004, p. 320).

As sociedades camponesas possuem em si uma relativa autonomia, em face da sociedade global, uma estruturação de grupos domésticos em relação a mão de obra, uma sociedade de interconhecimentos e um sistema econômico de autarquia relativa, o que as caracterizam distintamente das sociedades urbanas.

Sendo profundamente inserido em um território geograficamente e culturalmente demarcado, lugar de vida e de trabalho, o povo do campo desenvolve uma sociabilidade específica, marcada por relações intensas de reciprocidade, solidariedade e fraternidade.

A escola, para ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, precisa construir um projeto educativo contextualizado, que difunda outra lógica de desenvolvimento, apoiado nas alternativas ambientalmente sustentáveis, socialmente democráticas e economicamente justas, mas com qualidade de vida satisfatória ao homem/mulher do campo, haja vista a constituição camponesa possuir uma organização social adaptada às condições técnicas da produção agrícola, a um estilo de vida específico e a sociabilidade inerente a esse povo.

Para isto, a escola pode e deve se constituir no espaço dessa promoção, na medida em que assume como proposta educativa, também, as relações sociais de solidariedade e reciprocidade, ajude no desenvolvimento do espírito de liderança, reforce as relações afetivas e fortaleça as relações humanas, se caracterizando como um instrumento de sociabilização para esse grupo. Um projeto social que objetiva a conscientização da desumanização do homem/mulher do campo, na medida em que traz as relações sociais para o centro do fazer educativo, sem desconsiderar, contudo, a influência do modelo de desenvolvimento econômico, onde o capital prevalece diante das relações humanas.

Com todo o trabalho desenvolvido na Escola do Carmelo, nessa ação pedagógica multidimensional, faz-se de fundamental importância verificar a contribuição de toda essa proposta educativa na vida das pessoas que a integram e a constitui.

Assim, esse capítulo se propõe a mostrar pelas vivências os saberes fortalecidos e alargados na/pela Escola.

## **5.1 A Vivência da Gratuidade**

Desde sua fundação, sabíamos que esse princípio deveria ser ‘o carro chefe’ da Escola, por se tratar de um projeto social, cuja entidade mantenedora vive também de doações. Isso se constitui num desafio, uma vez que não temos uma cultura do voluntariado em nossa região.

Nossa vida, calcada pelo trabalho remunerado, com uma carga horária exaustiva, temos nos fechado para a ajuda mútua, para a saída de si em favor do próximo. Lutar contra esse ensimesmamento passou a tornar-se uma ação educativa na Escola.

A gratuidade, que se desdobra em um saber e que está na gênese do povo campesino, foi fortalecida pelo trabalho desenvolvido em cima da necessidade da presença e da colaboração de todos para com a Escola, dado seu caráter de projeto social. Processo lento, mas que já se colhe frutos, como se pode perceber nas falas dos pais, alunos e comunidade, nos fazendo acreditar no que Brandão afirma:

Somos vocacionados, natural e culturalmente, a nos conectarmos uns aos outros pela gratuidade, pela confiança, pela generosidade e pela solidariedade, bem mais do que nos querem fazer acreditar quando nos apresentam milhares de vezes o executivo aguerrido e competitivo como modelo do homem bem resolvido do presente e do futuro (BRANDÃO, 2005, p. 121).

Para Brandão (2005, p. 80), a experiência interativa da partilha do amor parte da gratuidade. “Parte do que há de simples e verdadeiro nessa palavra: a vocação de viver pelo bem viver”. A generosa experiência de ser si mesma, sem pretensões, sem imposições, nem aparências. Viver o despojamento para dar e dar-se na relação com o outro, livre e amorosamente, numa reciprocidade de completudes.

A gratuidade dentro da Escola surge a partir do entendimento de seus sujeitos da caracterização de ser um projeto social, portanto, depende de todos sua sobrevivência.

Esse princípio tem se constituído na doação das pessoas, tanto em material de limpeza, gêneros alimentícios, material de expediente, campanhas, bem como no serviço voluntário.

Para os pais, ser voluntário é dar um pouco do que recebem. Se sentem gratificados pelo trabalho realizado para com os filhos e, diante das dificuldades enfrentadas, se unem para ajudar a Escola:

É a de dar um pouco de contribuição. Eu, pelo menos tenho seis filhos nessa escola, então quero dar uma pouco do que tanto recebo daqui. E eu sinto prazer. Então eu quero dizer que aprendi mais sendo voluntária. Eu me sinto útil em ajudar. A alegria era minha. Eu criei laços de amizade até com alunos. Uma vez, um aluno me perguntou: tia, você é tia daqui? Sou não, meu filho, eu sou voluntária. Eles não fazem diferença entre o pessoal que trabalha mesmo e os voluntários. Eles já consideram a gente como parte da Escola. (Lauride)

Têm mães que semanalmente se fazem presentes na Escola para realizar trabalhos de voluntariado. Serviço que vai desde a limpeza, auxílio na cozinha, bem como olhar as crianças no intervalo. A presença de pai é mínima, temos mais quando fazemos os mutirões para pintura ou construção de algo. Já as mães estão em todos esses momentos.

Gratuidade também percebida nos educandos, que gera compromisso, aprendizado e solidariedade:

Eu comecei quando mainha vinha à tarde pra escola, quando a gente começou a estudar aqui ela vinha toda sexta-feira, aí por causa disso eu vinha e também ficava ajudando ela e as meninas. Aí quando ela não pode mais ficar vindo por causa do braço dela, eu fiquei vindo no lugar dela. Aí eu recebi o recado de tia Fátima pra falar com ela e ela me perguntou se eu não queria a camisa de voluntária e aí eu quis. Eu acho bom porque ajudo no geral, ajudo no parque na hora do recreio, ajudo as meninas na cozinha. (Simone)

Esses educandos maiores, que moram no entorno, veem para Escola no período oposto e muito tem ajudado. Temos sempre a necessidade de voluntários para brincar com as crianças menores na hora do recreio e os ‘voluntários brincantes’ têm feito isso. Trabalho belíssimo eles fazem, como o de Thaís: “Eu ajudo na hora do recreio e nas aulas, nas danças, nas aulas de vídeo, várias coisas. Aí eu participo de todas elas”.

O voluntariado dos alunos trouxe surpresa para nós, na dimensão do aprendizado e na maturidade adquirida, como pode ser percebida na fala da aluna Vitória: “A iniciativa foi de tia Gitânia, que me chamou pra ser voluntária, aí eu comecei a vir e é uma experiência muito boa, porque eu vi o quanto os professores batalham pra querer só o melhor pra gente”.

De acordo com Brandão:

Precisamos de gestos de trocas e partilhas de vida que tornem verdadeiras as palavras de nossas ideias e teorias. Precisamos com urgência recolocar sentidos profundos de vida e de partilha solidária da vida no centro de qualquer grau, nível, estilo ou sistema de educação. Precisamos responder a uma educação que aos poucos proclama o primado do mercado como lugar quase único de vida social aproveitável e sugere o fim do sujeito humano, da cultura, da vida comunitária, da gratuidade e até mesmo da história, com uma educação que re-crie sentidos solidários de vida (BRANDÃO, 2005, p. 31).

Então, a gratuidade despertada naturalmente entre todos, a partir dos testemunhos evidenciados, se configura dentro dessa proposta de Brandão de recolocar sentidos profundos de vida e de partilha solidária, da vida comunitária, a fim de um outro primado da vida social.

Trabalho que passaram a incorporar em sua vida como ação cotidiana e inerente ao viver, que promovem o bem estar, gera crescimento, melhora da aprendizagem e cria o espírito de gratuidade:

Eu ajudo na hora do recreio e nas aulas, nas danças, nas aulas de vídeos, várias coisas. Eu acho que melhorei bastante na aprendizagem depois que eu vim ser voluntária porque eu fui vendo o que os professores batalham pra fazer as coisas pra gente. (Thaís)

A presença desse princípio na Escola tem promovido a integração entre as pessoas, fortalece os vínculos afetivos, gera fraternidade, além de construir o sentimento de pertencimento e um profundo respeito pelo chão que pisa, pelas vidas que a habitam.

## 5.2 A Vivência do Respeito

As relações no ambiente escolar devem ser fundamentadas no respeito mútuo entre as pessoas, a partir da difusão e transmissão contínua da importância de se respeitar a opinião do outro, de cumprir a disciplina com as regras escolares combinadas, bem como buscar a defesa permanente dos recursos naturais e as condições satisfatórias do meio em que se está inserido, num processo de conscientização e de diálogo transversal.

O respeito, como uma ação pedagógica trabalhada na Escola, tem se constituído como um princípio fundamental para as relações e convívio com o meio. Despertar em todos que o respeito nasce para consigo, para podermos respeitar o outro e o meio.

Baseados em atitudes concretas, o trabalho com o respeito para consigo tem sido no aproveitamento das temáticas escolhidas por todos, como ponto de partida para se construir o respeito, que me faz lembrar quando se trabalhou com o tema moda, numa visão ética e estética, onde trabalhamos a maneira de se vestir adequadamente, bem como com a temática da sexualidade, no respeito com o corpo.

Várias são as atitudes percebidas, que vão se consolidando a partir da percepção da importância do respeito para uma boa convivência. Se não gosto que me apelidem, não devo apelidar o outro, se não gosto que peguem meus materiais sem pedir, também não devo pegar nenhum objeto que não seja meu, sem pedir, não risco minha blusa, não rasgo meu sapato, porque é meu, assim também não devo riscar as carteiras, nem depredar a escola porque ela é minha, antes de ser nossa.

Embora não seja fácil, quando se trata do respeito com o outro e com o meio, o sentimento de pertencimento contribui para criar e consolidar esse valor junto a todos, conforme comentado na fala da professora Emiliana, registrada em um encontro de conselho de classe (24/08/13):

Eu queria falar dos riscados das carteiras. Tem algumas mesas que estão muito riscadas e as crianças da minha turma ficaram bastante tristes com isso, porque a gente fala tanto do respeito pela Escola. Então eu queria pedir também essa preocupação com os professores da manhã. Nós não tínhamos visto as carteiras tão rabiscadas como encontramos naquela tarde. Então as crianças falaram: tia a gente limpa e os da manhã sujam? E aí nós chamamos tia Fátima pra olhar.

A luta pela busca do respeito está em todos e se estende no zelo também para com as relações entre a Escola e os pais. De acolhê-los bem, de ouvi-los, de fazê-los participantes do cotidiano escolar, enfatizado na fala do pai José Humberto: “Pelo respeito que tem por a gente, de comunicar, de avisar, de convidar a gente”. Respeito salientado ainda pela funcionária Janete: “a gente tem uma boa convivência, tem nossas diferenças, mas tem o respeito”.

Como desdobramento dessas ações de respeito, todos passam a cobrar do outro sua ação de respeito. Esse movimento de dar e receber respeito dinamiza a Escola e torna todos coautores da vida em seu espaço, como pode ser percebido na fala da aluna Thaís:

Porque quando a gente vê que a escola precisa disso ou daquilo a gente faz o máximo possível pra ajudar. Tipo, a gente tá no respeito, a gente tenta falar, orientar também nessa parte do respeito, a gente orienta os amigos mais próximos, até os colegas.

O respeito que se transfigura no cuidado com o espaço escolar, na responsabilidade e no papel transmissor do que se aprende numa ação solidária.

Assim, esse valor que se configura como saber, presente nas relações campesinas como um fundamento nas relações tecidas, está no ser e no fazer da Escola e nas relações que mantém com a comunidade escolar, proporcionando seu fortalecimento e alargando a visão de sua necessidade para uma vida em coletividade. Gratuidade que tem se desdobrado na vivência da solidariedade.

### **5.3 A Vivência da Solidariedade**

A solidariedade faz parte das premissas básicas de funcionamento da Escola, pois desde o início se buscou internalizar este conceito, desde a relação de troca e reciprocidade, como princípios da vida campesina, até a forma como ela se mantém, através da doação financeira e do trabalho voluntário de diversas pessoas e entidades parceiras.

Esse espírito solidário permeia em diversas ações e passam a incorporar o cotidiano escolar, como apresenta Thaís, da aluna do 9º ano:

A gente está ajeitando a formatura da gente e aí eu fui falar com mainha e aí ela disse que não ia dar para eu participar porque ela tava sem dinheiro. Aí se juntaram e foram falar com tia Patrícia, com os outros professores e com tia Fátima e aí eles disseram que iam ajudar e que não iam deixar eu faltar. Eu achei isso bastante legal.

Quando indagada para explicar melhor o fato, outra aluna, Vitória, enfatizou:

A gente ficou sabendo que Thaís não ia participar da festa da formatura do 9º ano, a gente ficou muito triste. A sala é a sala. A gente viveu muitos momentos juntos, a gente passa muito tempo junto e agora um não participar, não era justo, aí a gente resolveu que ela ia participar sim. Aí a gente falou com os professores, com a direção e aí todo mundo ficou disposto a ajudar ela. Ela é uma de nossas amigas e ela não pode deixar de participar.

Ações solidárias que partem da própria iniciativa dos educandos e envolvem todos, como um princípio básico já fortalecido na Escola, em prol do outro. Essa saída de si para o outro, tão difícil de presenciar no mundo hoje, onde o individualismo prevalece diante da coletividade. Solidariedade que se desdobra na sensibilidade de enxergar o desejo e a necessidade do outro, bem como de exercitar seu potencial de partilha, de ajuda, de fraternidade. Potencial que se desdobra na luta pela felicidade de todos, que nos faz pensar, como afirma Brandão, na epígrafe inicial deste capítulo, num “pequeno mundo humano onde, em meio a outros símbolos de uma nova ordem, a palavra, o saber e a educação existam entre ofícios e trocas que tornem livres todos os homens”.

Os educandos têm isso claro: “Que todo mundo fica unido, quando um precisa. Que todos estão unidos para ajudar”, relata Vitória.

Solidariedade também enfatizada na fala dos pais:

Uma graça muito grande, porque ajuda não só nossos filhos, mas eu aqui aprendi a ser mais solidária. Eu era muito só na minha vidinha. Aqui eu aprendi a me doar um pouco. (Silvana)

É a de dar um pouco de contribuição. Eu, pelo menos tenho seis filhos nessa escola, então quero dar uma pouco do que tanto recebo daqui. E eu sinto prazer. Então eu quero dizer que aprendi mais sendo voluntária. Eu me senti útil em ajudar. (Lauride)

Um dos objetivos pedagógicos sistematizados pela Escola é a formação de cidadãos íntegros, conscientes de seus deveres e direitos e que tenham como princípio social balizador



das relações interpessoais a cooperação e a colaboração entre as pessoas, em busca do desenvolvimento coletivo como bem comum, premissa básica para termos um mundo melhor, formando naturalmente pessoas irmãs e irmãos conectados numa causa justa e digna, percebida na fala das alunas:

Tentar ajudar as pessoas. De quando você ver uma pessoa precisando de ajuda, você ajudar ela. Você dizer ah! Eu aprendi isso na escola e você fazer. (Ruth)

A gente pode ajudar a escola com o que a gente faz, porque a escola também é nossa. Fazer os eventos da escola, a gente mesmo do comitê da horta achou muito legal a participação do pessoal da universidade pra ajudar a gente. (Thaís)

E tem aluno que ainda vem em outro horário pra ajudar as professoras com os alunos pequenos. É uma prova de que gosta da escola. A gente não só estuda, mas também ajuda. (Ruth)

Quando a gente tá passando por um momento difícil eles (os professores) ajudam, nos dão conselhos. É muito bom. (Helen)

A solidariedade passa a fazer parte do cotidiano escolar em todos os seus segmentos. Todos se sentem parte do todo, como pode ser percebido na fala da funcionária Rosemary: “Eu me sinto bem. Sempre que precisam de mim eu estou pronta pra ajudar, deixo até o meu serviço e vou ajudar elas (as professoras) quando precisam de mim”.

Solidariedade desdobrada nas relações de trocas, manifestada na fala dos diversos sujeitos:

A gente escuta os filhos, os filhos escuta a gente, a gente escuta os professores. (Lauride, mãe)

É um lugar de encontro, onde a gente passa a se encontrar, além da troca, tem aquele apoio (Aline, professora).

E eles ensinam. Chega um aluno novo e os veteranos ensinam. Eu já vi várias vezes eles dizendo, a gente aqui não faz isso, a gente aqui aprendeu que tem que ser solidário, como o valor do ano passado. (Ana Paula, professora)

Em muito se tem crescido nesse princípio e variadas têm sido sua forma de presença, que vai desde a doação de alimentos, materiais didáticos, pedagógicos e de expediente, recursos financeiros, voluntariado, até as que atravessam a fronteira do material e adentra na afetividade.

O fortalecimento das pilastras da Escola, no trabalho com um valor escolhido para fazer parte do currículo e integrar a proposta pedagógica tem contribuído para o aumento da solidariedade e a diminuição da competitividade.

Esse trabalho reflete sobre o projeto de país no qual estão inseridas as reflexões sobre educação na Escola, uma vez que, de acordo com Maturana (2002, p.12) “não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação”.

A opção de andar na contra mão dessa sociedade de consumo, a busca de uma educação mais humanizada e humanizadora, torna consciente nossa função em formar sujeitos conscientes-cooperativos e não educandos competentes-competitivos, que reproduzam a lógica e o poder do mercado do capital.

Segundo Maturana (2002), há uma diferença enorme entre preparar-se para devolver ao país o que se recebeu dele, contribuindo para acabar com a pobreza e preparar-se para competir no mercado de trabalho. São duas realidades completamente diferentes, porque a primeira exige uma postura de comunhão entre o propósito de vida e o respeito frente ao outro, ou seja, uma comunhão do propósito individual e o objetivo social.

Mas, o paradigma de mercado hoje, não permite essa interação. Pelo contrário, reforça a competitividade já desde cedo na escola, com as “ranquicisações”, os “pódios”, as “premiações”, os “primeiros colocados”, enfim, tudo que sobrepõe um em detrimento do outro. Desde cedo, reforçamos na vida estudantil de nossos educandos uma interação que se define pela negação do outro.

Assim, a competição que surge já no espaço escolar, não é nem pode ser altruísta, porque se constitui na negação do outro:

A competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro. Observem as emoções envolvidas nas competições esportivas. Nelas não existe a convivência sadia, porque a vitória de um surge em detrimento da derrota do outro. O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro (MATURANA, 2002, p.13).

Pode-se inferir, a partir dessa fala de Maturana, que salienta a competição como um fenômeno cultural e humano e não biológico, que não nascemos competitivos, mas aprendemos no meio pelo qual estamos inseridos. Pelo modelo de configuração de nossas

escolas, elas acabam sendo muito mais um veículo que promove ou fortalece a competição, na busca de formar sujeitos competentes, do que promove relações de cooperação, para formar pessoas conscientes e solidárias.

Outra inferência importante que nos conduz Maturana, que está invisível aos olhos, no olhar para dentro, quanto ao fato do propósito individual e do coletivo não se coadunarem, em detrimento da competitividade, está nas emoções que constitui um e o outro, ou seja, as emoções envolvidas num e noutro caso são diferentes.

Segundo Maturana (2002, p.18), “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional e todas as nossas ações tem um fundamento emocional”. O que podemos concluir que a solidariedade que se sobressai na Escola é fruto do fortalecimento das emoções que despertam o desejo de ajudar o próximo, de bem estar nas partilhas. Solidariedade que promove a vivência da afetividade.

#### **5.4 A Vivência da Afetividade**

Um dos valores básicos da educação humanizada e humanizadora que a Escola busca é o sentimento nobre da afetividade entre todos os participantes deste complexo educacional, desde a convivência entre educandos, entre educandos e educadores, entre os educadores, entre educandos e funcionários, enfim, entre todos os integrantes dessa teia (malha) social, de tal forma que uma das grandes virtudes é a característica experimentada e percebida da união da equipe, dentro da diversidade e da autonomia verificadas.

Afetividade enfatizada pela maneira como são tratados os alunos: “Da maneira de tratar dos professores, da direção. Que alguns professores não são só professores e sim, colegas, amigos” (Helen).

O estabelecimento do vínculo os faz sentir acolhidos e cuidados, como pode ser percebida na fala da aluna Vitória: “E aqui a Escola cuida realmente da gente. E a gente se sente bastante acolhido”.

Afetividade também gera vínculo, cria laços, promove solidariedade e desenvolve relações fraternas, de acordo com os pais:

E quando tem que sair, aí tome a chorar, como a minha menina mesmo, que chora já pensando que vai sair daqui. Ela diz que não deixa essa Escola, que se estudar de

manhã, ela vem de tarde pra cá e se estudar de tarde, ela diz que vem de manhã. Aí eu disse a ela que ela podia ficar como voluntária na escola. (Rosemery)

Cria laços de amor. É a de dar um pouco de contribuição. Eu, pelo menos tenho seis filhos nessa escola, então quero dar uma pouco do que tanto recebo daqui. E eu sinto prazer. Então eu quero dizer que aprendi mais sendo voluntária. Eu me senti útil em ajudar. A alegria era minha. Eu criei laços de amizades até com alunos. Uma vez, um aluno me perguntou: tia, você é tia daqui? Sou não, meu filho, eu sou voluntária. Eles não fazem diferença entre o pessoal que trabalha mesmo e os voluntários. Eles já consideram a gente como parte da Escola. Porque foi criado aquele laço de liberdade, de você puder se dirigir àquela pessoa, de ter amizade com ela, então, eu acho que aqui é uma família, que você chega, fala os problemas, conversa, discute o que precisa, sem conflito, sem mal estar. (Lauride)

Os vínculos gerados pelas relações afetivas faz com que se transcenda a relação de trabalho e, este, passa a ser prazeroso. Essa percepção advém de diversas atitudes, como a de estarem dois sábados por mês na Escola, sem remuneração extra, de terem seus salários atrasados sem que isso comprometa sua presença e desempenho. Somente pelo amor se explica a dedicação de todos pela Escola:

Eu já não me vejo sem essa Escola. Pra mim é a minha segunda casa. Aqui a gente se sente valorizado pelo trabalho que faz. (Janeide)

Tem gente que tá num lugar só pelo emprego. A gente aqui não, com dinheiro ou sem dinheiro, eu estou aqui do mesmo jeito. É por amor. (Rosemery)

A pedagogia do afeto tem provocado mudanças significativas no comportamento, na aprendizagem, na vida dos seus sujeitos, como observado na fala da educadora Aline:

O que eu aprendi aqui nessa Escola pra mim foi um desafio muito grande, porque eu não sabia transmitir o que eu sentia e aqui nessa Escola eu aprendi através de um abraço. Para eu demonstrar o que eu sentia por uma pessoa era muito difícil porque eu não recebi isso quando era pequena. Então quando aqui na Escola [a coordenadora] me disse que eu tinha que dá abraço no meu aluno, transmitir o que eu sentia por ele, foi muito difícil, por que eu não tive isso. Então, agora eu estou conseguindo demonstrar o que sinto pelos os alunos e por todos que fazem parte da minha vida. Eu só sabia receber. Aqui eu aprendi muito a dar. Dar amor, dar carinho, dar um abraço. Isso me fez viver o que Gabriel Chalita fala que a solução da educação está no afeto. Eu vejo que é verdade, que a gente faz acontecer aqui na Escola. O afeto, a generosidade, os alunos a se sentirem amados, acolhidos, faz muita diferença.

A afetividade passa a ser, então, desenvolvida como fundamento pedagógico, cuja vivência se torna um requisito, como percebido na fala da coordenadora Jailma:

Eu tenho analisado isso, não é só a família. A gente tem trabalhado o respeito. Então qual a minha postura em relação ao meu aluno, essa questão do amor, do afeto, tudo isso influencia. A gente que tá fora a gente observa aquele professor que transfere afeto, não está só preocupado com conteúdo, mas se ele está amando, cuidando, aquela turma absorve e tem um comportamento diferente. Aquele professor que já interiorizou isso já se tem uma outra resposta. Então estamos testemunhando de fato o respeito?

Afetividade ainda como fundamento para a diminuição da indisciplina, como enfatiza a vice-diretora Fátima:

Assim, eu vejo que a indisciplina aqui na Escola, em alguns casos, é chamando a nossa atenção, pedindo socorro. Esses dias eu estava arrumando o almoxarifado com aqueles que dão mais trabalho e um deles me pediu um brinquedinho. Desde então a maneira como ele se dirige pra mim já mudou, já não grita mais.

A pedagogia do afeto, trabalhada na Escola, tem lapidado o olhar de todos, na busca de enxergar além do visível aos olhos, de ver a pessoa como um ser multidimensional e despertado a necessidade de mudar certas atitudes docentes, como a de achar que a aprendizagem se restringe ao saber ler e escrever, que a história de vida do aluno influencia em sua aprendizagem, que a valorização do aluno em percebê-lo em sua individualidade faz a diferença na sala de aula.

Afeto que tem gerado transformações nas pessoas e extrapolado os muros da Escola, como no depoimento da professora Emiliana:

A me tornar mais humilde, mais humana, porque eu não me vejo vindo pra cá como vindo para mais um trabalho. Eu venho porque eu me sinto bem. E o que eu aprendo aqui eu tento levar pra outra Escola e eu vejo que lá as crianças e o professor são muito afastados e eu vejo que o que eles conseguem fazer comigo, não conseguem com outros professores lá, professores deles mesmos. Quando eles me veem, eles correm e me abraçam. Outro dia eu tive que substituir uma professora que faltou e a mãe quando veio deixar o filho, que ele me viu e veio correndo me dar um abraço, ela falou: ah, você é que é a Emiliana, esse menino fala tanto de você em casa. Então, se eu não tivesse aprendido isso aqui, eu seria mais uma funcionária lá, apenas pra exercer algum trabalho. Mas, aos poucos, eu estou conseguindo levar tudo de bom, que eu tenho aprendido aqui. O que eu aprendo não fica só aqui. Então eu vejo que essa Escola nos faz mais humanos.

Nas palavras dessa professora, vimos o que Brandão (2005, p. p. 33) defende em torno de preceitos, gestos e atos que tornem a vida uma experiência de crescente e generosa solidariedade, através de uma educação calcada no afeto, no amor, capaz de gerar ou tornar “a vida social uma assumida corresponsável partilha na tarefa comum de construirmos juntos um mundo de vida humana”.

Diante de tudo isso, o princípio da afetividade como fundamento vivido na Escola tem feito a diferença na construção de sua identidade, em seus aprendizagens, em seus saberes. O amor é condição inerente à vida humana e precisa ser fortalecido na/pela escola. O olhar para as relações afetivas exige uma viagem interior em busca de si conhecer para conhecer o outro, pela vivência do autoconhecimento.

## **5.5 A Vivência do Autoconhecimento**

Uma das maneiras de se buscar a inteireza do ser humano é conhecer o outro e a si mesmo, cujo objetivo é ter um processo de ensino aprendizagem efetivo e equilibrado, onde todos interagem, numa troca constante de experiências e aprofundamento do conhecimento humano.

A busca do autoconhecimento como princípio é percebida pelos educandos que veem a Escola como um espaço muito mais amplo do que ensinar a ler e escrever:

A diferença que ela tem das outras é muito diferente. A educação não é só nos estudos, mas em outras áreas também. (Vitória)

O ensino é mais profundado, faz com que a gente tenha escolhas do que a gente quer fazer com sua vida. (Thaís)

Não é só uma escola que ensina a ler e escrever, ensina pra vida também. Ensina a ser um ser humano melhor. Porque aqui a gente já está se preparando pra quando a gente sair daqui se cuidar melhor no mundo. (Ruth)

A saber esperar o tempo certo das coisas. Eles ajudam a entender que cada coisa tem seu tempo e que vai acontecer do jeito que for certo. (Vitória)

Com todo trabalho pedagógico desenvolvido através dos eixos norteadores, tem-se buscado tomar como ponto de partida de todo o processo educativo, que tudo começa pelo interior. Conhecer-se para conhecer o outro, acolhê-lo, compreendê-lo e aceitar como o

diferente, mas importante para sua vida. O autoconhecimento capaz de gerar tantos sentimentos na promoção de uma cultura de paz faz com que se tenha consciência da Escola como espaço de outras aprendizagens:

O respeito, o amor, a união com os professores, funcionários, com os alunos.  
Eu levo o respeito e a solidariedade, porque sem eles não somos nada. (Aline)

A pessoa trabalhar seu interior, começando por si mesma. Eu falo por mim, eu sou uma pessoa estressadíssima, eu não consigo me controlar. Então eu falo por mim, qualquer coisinha todo mundo começa a se estressar, a apelidar o outro, a chamar palavrão, são raros os palavrões, mas existe e parece que todos os ensinamentos se transformam em ignorância. (Luana)

Tipo assim, eu mesma participei de momentos aqui na Escola, foi uma palestra, num sábado, de manhã, sobre bullying, foi maravilhoso. Faz a pessoa refletir sobre si mesmo. Não só sobre o mundo, mas começando sobre si mesma. Acho que esses momentos são muito importantes. (Thaís)

Autoconhecimento que tem proporcionado maturidade na autonomia de perceber e acompanhar sua própria trajetória escolar, como enfatiza a educanda Vitória: “É bom que a gente acompanha se a gente tá melhorando, em que matéria a gente tá melhor, em que precisa melhorar”.

O autoconhecimento ainda se apresenta como importante na resolução de conflitos, na maneira de enfrentar os problemas, percebido na fala dos funcionários:

Essas formações que a gente tem aqui ajuda demais a ser melhor, a enfrentar os problemas. As situações vão aparecendo e a gente vai lembrando o que ouviu aqui e vai tentando melhorar. (Janeide)

Aquele vídeo que passou na reunião de pais mesmo, foi muito bom, ensinou muita coisa, tinha a resposta certa a dar para os filhos e às vezes a gente não tem. Aquele ali ajudou demais, demais mesmo. (Rosemery)

Pode-se perceber que o trabalho desenvolvido na Escola com o autoconhecimento está permeado em suas práticas, nos encontros, nas formações, a partir da fala dos professores:

Essa formação que a gente recebe aqui é uma formação pra vida e a gente leva pra onde a gente vá, pra casa, pra universidade, pra todos os ambientes que a gente vai. (Elidiana)

A gente quando está doente recorre logo ao remédio, então quando a gente está com alguma dificuldade a gente recorre logo ao nosso remédio, o acompanhamento

individual. É um suporte muito importante na relação ensino-aprendizagem, a gente aprende a conhecer mais nosso aluno, nossas limitações, aprende novas técnicas. A gente aprende muito no acompanhamento individual. (Aline)

É uma prática que só melhora o nosso cotidiano, porque estamos sempre avaliando. (Luís)

Porque estamos sempre interligando a teoria com a prática. (Bárbara)

Um suporte que favorece muito a gente, que promove um crescimento muito grande. (Ana Paula)

Enfim, um aprendizado que tem proporcionado uma consciência crítica de ser e estar no mundo, de acordo com o que expressou a Professora Rosa: “A gente aprende a ser uma pessoa mais humilde, a andar na contra mão da sociedade que impõe outros valores”. Como princípio da educação do campo e da educação popular, a aquisição de uma consciência crítica, como pode ser percebida, passa também pelo viés do autoconhecimento, para daí promover outros princípios como o da responsabilidade.

## **5.6 A Vivência da Responsabilidade**

Quando se dá oportunidade de participação e diálogo na construção de um bem comum, como é o caso da proposta pedagógica da Escola, cria-se um ambiente de corresponsabilidade, de sentimento de pertencimento, onde cada um doa, recebe e partilha de tudo o que acontece no universo escolar.

Pelo olhar do impulso, a primeira ação de responsabilidade que se pensa por parte dos alunos é do cumprimento das tarefas escolares, mas uma coisa que chama atenção é o sentimento de responsabilidade com o cotidiano da Escola, seus movimentos, suas práticas:

A ter responsabilidade com as coisas, a ter cuidado. (João Paulo)

A gente se divide nas salas e vai cada comitê pra uma sala e fica um professor responsável e aí a gente discute o que vai fazer. (Eduardo)

Cada comitê faz a ação do que quer fazer. (Suzane)

O que a gente vai fazer durante o ano e como a gente vai fazer. (Thaís)

A gente mesmo, da cultura é responsável pra organizar peças, danças pras datas comemorativas. (Eduardo)



A gente de eventos faz as festas da Escola. (Luana)

Como o de ontem, o dia da consciência negra, a gente decidiu fazer um concurso de redação falando sobre a consciência negra, o respeito. Aí eles fizeram a redação e um desenho. Aí a gente escolheu os melhores, quatro desenhos e quatro redações e premiou eles. (Vitória)

O trabalho com os comitês estudantis tem sido uma prática de grande fortalecimento desse princípio na Escola, quando eles se reúnem, constroem seu plano de ação e o executam:

Cada comitê tem a sua função. (Luana)

Nós, do comitê de solidariedade, fiscalizamos se os alunos não desperdiçam o lanche, a pregar os cartazes que ficam caindo das paredes. (Simone)

Nós de notícias, a gente procura saber o que tá acontecendo na Escola, uma piada, que tá fazendo os outros comitês, aí publica no jornal e coloca no mural. (Suzane)

A responsabilidade na execução do trabalho traz para os funcionários o compromisso com o seu fazer, sem necessariamente precisar estar sendo cobrado. Na liberdade de saber o que deve fazer, assume seu compromisso e com responsabilidade o realiza:

Eu acho assim, que muita gente tá ali pelo salário, presta o serviço, chega a sua hora e vai embora. Aqui, não, a gente se esforça, ajuda uma a outra, fica até mais tarde, pra deixar tudo organizado pro outro dia. Eu penso assim, nem ninguém tá em cima, cobrando, mas a gente tem a consciência da responsabilidade. (Rosemery)

O trabalho do colegiado estudantil tem sido outro veículo de manifestação da responsabilidade, enfatizada pelos educadores em um encontro de conselho de classe, ao relatarem a atitude dos educandos demonstrada numa assembleia geral, a preocupação com o outro, na sua não exposição de imediato diante dos outros colegas e na responsabilidade de assumirem o cuidado com a Escola:

Quanto à questão do respeito, Lorenzo comentou que, hoje pela manhã, achou muito interessante, no colegiado estudantil, a questão de que tinham quebrado uma pia e na hora da assembleia falaram em revelar o nome de quem tinha quebrado a pia e aí resolveram que primeiro iriam chamar a pessoa pra uma reunião com o colegiado para resolver o problema e se isso não acontecesse eles iriam falar o nome da pessoa na próxima reunião. (Emiliana)

A responsabilidade como princípio tentado viver por todos: “E assim, numa visão da Escola toda, aqui não tá assim: a diretoria não tá aqui, os funcionários tá ali, os professores lá. Aqui, quando tem um encontro, uma reunião tá todo mundo junto” (Jailma), tem proporcionado uma maior integração e união dentro da Escola. Todos se ajudam e assumem a responsabilidade no desenvolvimento da Escola e mudam seus hábitos.

## 5.7 A Mudança de Hábito

A maneira como as coisas acontecem na Escola, o estilo de gestão e a forma como todos se relacionam é uma quebra de paradigmas; é um recomeçar a educação ao avesso do que vemos atualmente, onde se busca reforçar o sistema tradicionalista, engessado, hierárquico, o formato do ensino bancário, onde o aluno se senta, escuta, internaliza e devolve em forma de conceitos, preconceitos e atitudes descontextualizadas.

Assim, todos estão imbuídos de propósitos renovadores, de criar uma dinâmica própria, um modelo voltado para o atingimento dos objetivos propostos pelo grupo e a satisfação das necessidades coletivas.

A reflexão sobre o que se leva da Escola pra vida traz sempre a mudança de hábitos. Os educandos, ao relatarem sobre esse tema, ressaltam a mudança no comportamento, tanto na Escola como em casa:

A ser uma pessoa muito melhor, a ter paciência. Antes eu não tinha paciência não, mas agora estou aprendendo. (Luana)

A gente se abre mais, a gente consegue falar mais de como a gente tá sentindo. (Vitória)

Antes dava muito trabalho a minha mãe, mas agora eu estou melhorando mais. (João Paulo)

Toda vez que a gente chega numa Escola nova a gente não sabe, então eu não me encaixo direito. Só que depois os professores foram falando comigo, os alunos foram chegando mais. Um menino mesmo, da minha sala falava que não gostava de mim, que me achava metida, muito certinha. Só que agora não, ele me entende como eu sou. (Simone)

Essa mudança de hábito é reforçada pelos valores trabalhados pedagogicamente dentro da Escola, no relato deles:

Como a gente agora tá estudando o respeito então e gente aprende o que é isso. Eu também acho, porque o 9º ano era uma turma muito desunida. Muito, muito, mesmo. Só que aí, esse ano, depois desse tema respeito, a gente tá trabalhando isso e estamos todos unidos. Tá uma felicidade só. (Thaís)

Os pais conseguem enxergar a mudança dos filhos, como desdobramento do trabalho da Escola, tanto no comportamento em casa, como na independência ao executar as tarefas de casa, bem como na preparação para uma consciência crítica:

Como uma coisa importantíssima e também ajuda as crianças a não ficarem totalmente dependentes da gente. Eles já sabem o que devem fazer o trabalho deles. Não pedem nem ajuda, porque aquilo já está tão bem fixado dentro deles, que eles pouco pedem a contribuição da gente. Então eu acho que isso vem da dedicação da Escola, de quando um não vai bem de aplicar certas atividades pra que eles evoluam. Antigamente a gente criava os filhos dependentes da gente pra tudo, hoje é diferente. (Cilene)

Lá em casa quando eles derramam alguma coisa na mesa, eles já vão lá e limpam, antes não. Aprenderam aqui, que se eles sujarem, eles limpam. Então isso também já ajuda na educação em casa. (Lauride)

A criança ou o adolescente que sair daqui sai preparado pra enfrentar a vida. Aqui ele aprendeu. Ele vai saber se defender de qualquer obstáculo que tiver, porque aqui ele teve a estrutura pra enfrentar. (José Humberto)

Não há mudança de hábito sem reflexão. Ao se refletir sobre si e suas atitudes, nasce a necessidade da mudança, de redimensionar o pensamento, o comportamento, sempre na busca de melhorar. Ser melhor para ser mais feliz. Uma busca contínua.

Busca percebida na fala dos funcionários, que veem como necessidade de melhoramento a maneira de falar com as crianças. Uma mudança, que se faz perceber pela ação, que tem sua gênese em seu interior:

Eu me vejo muito mal, tentando mudar por que a gente ver o jeito que tem que tratar as pessoas, por que quando a gente vê uma coisa errada eu ainda não consigo tratar com a caridade fraterna, que é necessário. Muitas vezes, a gente vê o erro e quer consertar rapidamente. Eu ainda me vejo a passos lentos no ideal da Escola. (Janeide)

Por que, às vezes, a gente tem situação, assim, de reclamar do aluno porque fez algo errado, mas não era daquele jeito. (Rosemary)

Não é o que falar, mas o jeito de falar. (Janete)

Mudanças de hábitos significativas percebidas nas falas dos professores, também, que enfatizam a importância das práticas e dos momentos vividos na Escola como veículo dessas transformações. Mudanças em sua percepção de ser educador, na maneira de avaliar, de enxergar os alunos, na flexibilização de seus conceitos e de sua postura:

A gente aprendeu a diferença entre ser professor e educador. A gente mesmo, quando chegou aqui, a gente era um professor, a gente veio com a cultura do professor detentor do saber, a gente passava pro nosso aluno o pronto e naqueles círculos, a gente aprendeu a ser educador, a crescer junto, a construir junto. Meu aluno é o sujeito da aprendizagem, ele é o construtor da sua aprendizagem, que o educador é o mediador e isso a gente aprendeu nos círculos. (Elidiana)

Foi através dos estudos de avaliação que a gente aprendeu a avaliar o aluno como um todo e não ali só numa avaliação final ou bimestral. Que ele não é uma página em branco que você vai só colocando os conteúdos. Com os círculos a gente aprendeu que ele tem um saber e que a gente precisa dar importância a esse conhecimento. (Gitânia)

A gente aprendeu a respeitar o que eles traziam, a fazer uma educação significativa. Ouvir o aluno, saber o que ele está interessado em aprender. (Emiliana)

Essa coisa desafiadora: tem dias que a gente chega e vai montar os grupos, aí parece que aqueles mais novos acostumados na filinha, aí quando a gente diz vamos montar os grupos, eles já botam a maior dificuldade. E quando a gente vai escolher os grupos, que eles acham ruim, porque já querem ficar nas panelinhas. Então o desafio já começa pra montar os grupos. (Rosa)

Os movimentos gerados na Escola através das práticas, do dinamismo, das concepções pedagógicas adotadas, da integração de todos, têm promovido essas mudanças de hábitos, com o objetivo de buscar ser melhor, na Escola, no trabalho, na vida. O fato, de constantemente, estarem todos os sujeitos em processo de avaliação das práticas, do que se faz, como se faz, tem se constituído como um veículo das mudanças promovidas nas pessoas e nos processos educativos dentro da Escola, bem como uma concepção de igualdade.

## **5.8 A Vivência da Igualdade**

No início, procurou-se integrar todos, formar um conjunto de elementos coesos, participantes de uma equipe imbuída de propósitos comuns, deixando claro, obviamente, a importância do papel de cada um na estrutura política, administrativa e pedagógica da Escola. Assim, todos são iguais no processo educacional, respeitando, todavia, as diferenças e a

especificidade de cada um, de cada função e o significado do conhecimento que todos buscam alcançar.

Igualdade, enfatizada pelos educandos, que promove integração, união e participação ativa na vida da Escola, bem como a valorização da pessoa humana:

Porque a Escola trabalha muito essa parte de orientação com a gente, trabalha em grupo, todos juntos. (Luana)

Porque a gente pode falar, Não só os professores e funcionários, mas também a gente pode se encaixar, estar junto com vocês pra falar sobre o que tá tendo na Escola, a gente pode estar por dentro de tudo. (Thaís)

A igualdade vivida na Escola tem contribuído, na fala dos funcionários, para uma harmonia na equipe, a interação no serviço, onde tudo é de todos, bem como tem proporcionado a valorização da pessoa humana:

Desde que minhas filhas estão estudando aqui, que eu venho acompanhando, eu vejo que a Escola é boa, que trabalha muito em grupo, muito partilhado, trabalha em comunidade. Aqui não tem isso de uma fazer de um jeito, outra do seu, não, aqui se faz tudo junto. Até nós três, o jeito é o mesmo, não isso de dizer que meu serviço é esse e o dela é aquele, uma ajuda no serviço da outra e a mesma coisa eu acho que é a educação daqui. (Rosemery)

Por que os meus outros filhos já passaram por outras Escolas e a gente vê que as pessoas são tratadas como quantidade, estatística, não era a pessoa como ser humano e aqui não cada pessoa é uma pessoa, com suas experiências. São tratados com carinho e na sua individualidade. (Janeide)

Outro fator observado, oriundo da igualdade, é o fato de, ao se sentirem numa condição de igualdade, de que podem falar sobre o que está bom na Escola, do que não está, de propor alternativas, tem promovido a motivação no trabalho.

A abertura ao diálogo, promovida pela igualdade, tem feito do educador, educando e do educando, educador:

Essa Escola nos ensina mais do que nós ensinamos aos alunos. Eu aprendo muito com os meus e quando eu faço uma avaliação eu acho que aprendi mais do que ensinei, no sentido de dizer, são pequenas coisas, por exemplo, na questão da formatura do quinto ano, onde eles disseram que não queriam formatura porque gastava muito. E já fazia meses que eu estava com aquilo na cabeça, se iria participar ou não da festa da minha formatura. E aí eu tive como exemplo eles. Pra

que gastar tanto dinheiro com aquele momento? O mais importante é eu concluir e concluir bem. Então, são pequenas coisas que a gente aprende com eles e que são essências na nossa vida. E isso a Escola nos proporciona. (Elidiana)

A dinâmica da participação de todos no processo educativo da Escola, da relevância da união de todos para o bem comum e a igualdade no tratamento das relações é percebido pelos pais e tem se constituído como um canal na comunicação. Ao verem a integração de todas e todos se solidarizando em seus serviços, faz com que também se sintam acolhidos e responsáveis pela Escola:

A diferença é essa, é pai, professor e filho, e diretoria, onde se coloca tudo na mesa e, depois, é só colocar em prática. (José Humberto)

Pra mim, assim, que estou desde o início eu não vejo muita diferença entre direção, funcionário da secretaria, pessoal da cozinha. (Lauride)

Com a união de todos no fazer educativo da Escola, tem gerado uma visão sistêmica. Que a Escola é essa teia constituída de um emaranhado de funções, de práticas, de gente, de determinações que compõem o todo, a vida na/da Escola.

## **5.9 A Visão Sistêmica /Holística**

A soma das partes é maior que o todo. Nesse processo de construção coletiva de uma proposta de educação inclusiva, participativa e libertadora, percebe-se que cada indivíduo é um protagonista que contribui com sua parte, sem, contudo, perder de vista a organização social como um complexo integral e interligado, uma rede humana dinâmica em movimento, num aspiral de desenvolvimento em vários sentidos e direções.

Essa visão de integralidade, sistêmica, está presente nos alunos a partir da percepção do ensino da Escola, que vai além do ensinar a ler e escrever, da preocupação da Escola de ir além, de vê-los como pessoas que buscam outras coisas, de outras aprendizagens essenciais para uma vida em grupo, em comunidade, para a sociabilidade:

Não só os ensinamentos de matemática, português, das matérias, mas o ensinamento do valor sentimental, uma formação para a vida, pra ser um ser humano melhor lá fora. (Luana)

E ajuda, em casa principalmente, porque o respeito é essencial na vida de uma pessoa e a gente pode viver em união e com respeito a todos, respeitando as diferenças, porque cada um tem o seu jeito de ser e a gente tem que respeitar e amar todos por igual. (Thaís)

Tem esses momentos envolvendo o respeito, a solidariedade, da pessoa em si, os momentos com os pais, nossa participação, a gente pode opinar. (Luana)

Papel desempenhado na Escola nessa visão holística, que passa a ser enfatizado também pelos pais. Eles veem como um diferencial da Escola e a valorizam por isso:

É porque o diferencial que eu percebo aqui nessa Escola é que preparam para a vida. É diferente das demais. E englobam todas essas ações que vocês estão falando: o humanismo, a religião, a solidariedade, o respeito com o próximo, as questões ambientais, que isso é muito importante. Além de ter essa preocupação de ter uma formação para os pais. (Liliane)

A diferença está no todo, aqui vocês não ensinam só a ciência pra o aluno. É como ele ser educado, respeitar, ensina também os pais preparando a gente pra um melhor ensinamento dos filhos, ensina também para a religião, o ensino do respeito. O aluno não é visto só como uma pessoa que tá ali só pra aprender, ele é visto também como um ser completo, na sua inteireza. (Lauride)

Impregnada no ar da Escola, essa visão do todo passa a ser respirada por todos. Reflexo do trabalho centrado nas múltiplas dimensões de constituição do ser humano. O que faz com que os funcionários também a tenham, pela consciência do trabalho desenvolvido e no repasse aos filhos, pela valorização da Escola e na luta para mantê-la:

A Escola é boa pelo jeito que os meninos são tratados, pelos acompanhamentos que todos têm, aqui é trabalhado o humanístico da pessoa, não ensina só a ler e escrever, e o modo como nossos filhos são tratados aqui. Eu vivo dizendo pra eles que a gente nunca teve nada na vida, mas mesmo se tivesse muito dinheiro, a gente nunca ia encontrar uma Escola como essa. Eu vou dizendo pra eles darem valor ao que eles têm na porta de casa e que é muito difícil encontrar outra Escola como essa. E a gente que tá aqui dentro vê a luta que é pra manter, pra agir do jeito certo com cada um, porque cada um tem uma situação diferente, um comportamento diferente, uma história diferente e o esforço pra compreender de onde veio, por que é assim. Tudo isso é difícil. (Janete)

Ao enxergar o educando em sala de aula não apenas como um membro escolar, mas como uma pessoa com desejos, com uma história de vida, com carências, permeado de emoções, o educador começa a redimensionar sua maneira de ensinar, pois ele precisa conhecer o todo para trabalhar a individualidade do educando no processo de ensino-aprendizagem, com reflexos na ação consequente do indivíduo para a construção e transformação do todo.

Isso faz lembrar o caso de um aluno do 5º ano, encontrado nos registros de campo:

Hoje (14/05/2011), reunidos em torno da mesa no encontro pedagógico, a professora Renata falava da dificuldade encontrada no início do ano no desenvolvimento do trabalho pedagógico pela heterogeneidade da turma. Falava que agora estava mais tranquilo, mas que foi bastante difícil no início e relatou o caso de João Paulo, um aluno novato na Escola e na turma, que demonstrava total desinteresse pelas aulas e acabava tirando a atenção do restante da turma. Falou que quanto mais ela tentava impor a ele os combinados elaborados pela turma, mas ele dava trabalho, mexia com todos, colocava os pés na carteira do colega e não fazia nenhuma atividade proposta. Até que ela percebeu que todas as suas atitudes eram pra chamar a atenção, a sua atenção. Foi aí que ela parou e quis saber sobre sua vida e o que ele gostava de fazer, de brincar. Daí ele comentou que passou por perto da casa dela e quase parou para falar com ela. Ela perguntou o que ele fazia por perto da casa dela. Ele falou que tinha ido ao cemitério, conversar com o pai falecido e contou que sempre que se sentia mal ia ao cemitério conversar no túmulo do pai. A professora Renata perguntou o que deixara tão chateado e ele falou que o padrasto colocava sobre ele toda culpa das coisas erradas que achava e que a mãe acreditava e que tudo acabava sobrando pra ele. Então ele ia para o cemitério e desabafava com o pai falecido, pois sentia sua falta e sabia que o pai não queria mal a ele.

A partir desse momento, a professora Renata passou a olhar com outros olhos e a compreender seu comportamento, estabelecendo a partir daí uma relação de cumplicidade, de companheirismo e de amizade. Hoje, se comporta de maneira diferente na aula, se tornou participativo e desenvolve todas as atividades propostas.

Enxergar o educando com essa multiplicidade do olhar tem feito a diferença dentro da Escola, tanto para o educando, que passa a ser visto em sua singularidade, que eleva a autoestima ao se sentir visto e valorizado, que o torna mais participativo, bem como para o educador, que redimensiona seu olhar como pedagogo, eleva sua motivação e instiga-o a buscar outras formas de ensinar, a se ver e ver o outro, a criar laços, a construir um ambiente harmônico de aprendizagem.

Atravessar o visível e ir buscar o invisível ao olhar imediatista tem feito a diferença na Escola. A relevância desse olhar já parece evidente para os educadores:

Então, a gente tem uma ideia de que, você é professor nessa região porque você não tem outra oportunidade, então a maioria das pessoas faz um curso de pedagogia



porque só tem aquele pra fazer, porque tem que morar perto de casa, não pode ir pra outro lugar. Então, existem quatro anos dentro da universidade pra mudar a mentalidade que você entra. Então, quando você se permite mudar sua mentalidade e querer fazer o melhor, isso vai dar certo e ter esse pensamento que a educação é a pessoa em sua totalidade, você não vai educar em partes. Então, isso é muito importante, é louvável e a gente percebe e fica triste de ver que nas outras Escolas não tem essa unidade que a gente tem aqui de querer fazer o melhor, de querer fazer o bem, de querer ajudar. (Elidiana)

E essa preocupação de querer ensinar mesmo, porque nas outras escolas a gente ver que o professor tá ali só pra dar o conteúdo. Se o aluno aprendeu, bem, ele é o melhor aluno; mas, se ele não aprendeu, eu não tenho nada com isso; é porque ele já veio de outra série assim e eu não posso voltar pra acompanhar apenas ele e vai formando uma bola de neve e até onde vai a gente não sabe. (Bárbara)

É um faz de conta, né. (Emiliana)

E a gente vê que a Escola sozinha não pode trabalhar, pra que o trabalho realmente aconteça tem que ter o apoio da família, ela depende da família. (Emiliana)

A constatação da visão sistêmica como relevante para os pais se manifesta em sua inclusão na participação do cotidiano escolar, a partir da preocupação com a família, de torná-la importante no processo de ensino-aprendizagem:

Porque só estão preocupados com o didático, porque eles esquecem que a base é a família. Eu acho ainda que se a família não tiver bem, todo o demais vai desandar. Eu ainda acredito que a sociedade será melhor no dia em que pai e mãe encarar verdadeiramente sua missão e isso vai se refletir aonde, na escola, então a base da sociedade é a família. Essa Escola tem feito esse diferencial quando se preocupa comigo mãe, quando se preocupa com meu esposo, quando se preocupa em saber como anda a nossa família, porque se nossa família lá vai bem, nosso filho aqui vai ser reflexo. Muitas escolas não estão preocupadas em saber que pai e mãe estão brigados em casa, muitos só estão interessados em receber o salário no final do mês, e pronto, e basta. Se o aluno aprendeu bem, se não aprendeu problema dele. Não se cria laços, não se cria elos de ligação. É essa a sociedade que nós temos. É por isso que essa escola é diferente, porque aqui se cria os valores e aqui se cria laços de ligação. Aqui a diretora me conhece, eu conheço ela, eu conheço a vice, eu conheço as professoras. Aqui se tem irmandade. (Liliane)

Ao se sentir parte integrante de um todo, que você é parte deste universo, que suas ações estão interligadas com tudo o que há nele, que por menor que seja sua participação ou por mais que se sinta pequeno, fazemos parte dele, vamos construindo uma corresponsabilidade e compromisso que começa conosco, se desdobra no outro e culmina com o meio ambiente, a partir de uma consciência mais crítica do ser e do estar no mundo.

## 5.10 Aquisição da Consciência Crítica

Um dos resultados mais interessantes observados é a busca contínua do senso crítico dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Todos são estimulados a participar, interagir, desenvolver sua capacidade de questionar e aceitar a diversidade, propor e debater, objetivando seu crescimento e dos outros, expondo seus sentimentos e argumentos, num exercício contínuo da arte do entendimento e consenso, dom maior do ser humano.

Para Brandão<sup>12</sup>, na medida em que transformamos as coisas naturais do mundo em nome e em objetos da cultura, nós começamos a nos transformar também:

Nós, os humanos, frágeis e poderosos senhores da Terra, quando deveríamos aprender a sermos também irmãos do Universo. Seres através de que a vida se alçou à consciência. Pequenos e pelados filhos do barro, da chama e da carne, ferreiros dos signos, escrivães dos símbolos, criadores do tempo, do lugar da vida social e da cultura. Seres que andavam sobre dois pés, com as mãos livres e os polegares opostos, com os dois olhos atentos na frente do rosto e com um cérebro que não parava de crescer e de se tornar mais e mais complexo nos lugares onde damos nomes ao que sentimos e damos sentido ao que pensamos. Misteriosos seres que ademais de aprenderem a viver juntos, aprenderam também a dar um nome a tudo. E, com este gesto tão estranho, a colocar nos seres do mundo as máscaras de seus próprios rostos. (BRANDÃO, S/D).

A abertura construída pelo diálogo com os educandos tem promovido uma consciência crítica que muitas vezes nos surpreende. Quando perguntado a eles sobre o que aprendiam na Escola que levavam pra casa, pra vida deles, tem-se como resposta:

Nunca se envolver com coisas erradas, tipo drogas, roubos. (Helen)

Saber aproveitar o que tem. (Suzane)

Ser humilde. (Vitória)

E assim, a gente se sente bem em opinar, se expressar, de chegar e falar, tipo assim, se tá acontecendo alguma coisa a gente se sente bem pra chegar na secretaria e na direção de dizer o que tá acontecendo. (Luana)

---

<sup>12</sup> Texto intitulado “O dedo que apontava as estrelas”, enviado por e-mail para encontro na Escola do Carmelo.

A presença sempre solicitada dos pais na Escola tem culminado na ajuda que parte deles, onde passam a sentir a necessidade de cobrar dos próprios pais uma participação maior na Escola, uma presença mais assídua de todos, a partir da percepção da importância da presença deles dentro da Escola:

Agora acho que nós pais deveríamos cobrar mais dos pais, porque a presença dos pais na Escola ainda deixa muito a desejar. Por isso que tem muita criança educada aqui, mas também tem muita criança sem educação. Que quando saem da Escola, pra frente, tem muita diferença. Então porque é falta da presença dos pais. Acredito que falta os pais se dedicarem mais. A gente tá cansado de vir reunião aqui, onde tem duzentos pais, vêm trinta, quarenta pais. Então, isso aí é um conjunto: pai, Escola, família. (José Humberto)

Necessidade da presença mais assídua dos pais percebida pelos que frequentam a Escola e percebem sua relevância para os filhos, para eles e para a família como um todo:

Uma outra coisa muito boa também foi sobre o meio ambiente. Eles aprenderam muito, porque minha filha de quatro anos, quando a gente ia pra João Pessoa, eu não ia nem jogar o papel fora do carro e ela já disse: papai, não pode jogar lixo na estrada. Então eles aprenderam muito a cuidar do meio ambiente. Daquela parte do que pode jogar fora e do que não pode. (José Humberto)

O trabalho com as temáticas, oriundas das necessidades da comunidade, bem como o valor escolhido para ser fortalecido, tem provocado, na visão dos educadores, um aumento da consciência crítica em todos:

E assim, a gente vê que não consegue atingir cem por cento do que a gente quer com a temática, mas a gente consegue um bom resultado, como a do lixo o ano passado, onde a gente, todos reunidos, muitos tomaram consciência de que não se devia jogar o lixo na rua, no chão, no meio ambiente, mas que jogasse na lixeira. (Emiliana)

Isso nos remete à passagem da consciência reflexa à reflexiva, descrita por Brandão<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup> Citação também do texto: *O dedo apontado para as estrelas*, de Brandão.

A vida, consciente de si em qualquer ser-da-vida, torna-se enfim conhecedora de sua própria consciência. E ao passar de reflexa (saber e sentir) a reflexiva (saber-se sentindo e sentir-se sabendo) ela nos faz saltar da esfera do sinal à do signo e dela aos caminhos e aos abismos do sonho e do sentimento, do sentido e do significado, do saber e da sensibilidade, com o que criamos a linguagem e a palavra, a sociedade (onde antes havia apenas a coletividade) e a cultura (onde apenas reinava a natureza) e estabelecemos o primado da cultura (BRANDÃO, S/D).

A Escola ao perceber sua função social, se configura como espaço de múltiplos saberes, se transforma e transforma a vida de seus sujeitos. Todos os princípios identificados, fortalecidos pelas práticas e processos educativos, traz um caminhar para além dos seus muros, expandindo sua função educativa, fazendo diferença e sentido para todos.

A participação de todos no processo educativo, numa comunhão de ideais e com uma integração ativa, tem tornado a aprendizagem significativa e proporcionado crescimento individual e social.

Como desdobramento de todo esse trabalho, muitos são os princípios fortalecidos na/pela Escola. Princípios que se entrelaçam e se constituem numa relação de confluência, difícil de ver isoladamente, conforme visto nas falas das pessoas, bem como de limitá-los.

Com o objetivo de educar na perspectiva de uma visão multidimensional da pessoa, muitas têm sido as conquistas. A preocupação de ir além das ‘letras’, de proporcionar espaços de aprendizagens múltiplas, como múltipla é a inteligência humana, tem feito um diferencial na identidade da Escola, que passa a ser não só percebida, mas vivenciada por todos que a constitui. Sabendo que toda essa proposta, todo o trabalho desenvolvido, diante de todo o esforço e determinação, ainda há muito o que fazer.

## 6 CONCLUSÃO

Este capítulo apresenta as considerações finais, as contribuições acadêmicas, as contribuições gerenciais, as limitações do estudo e as sugestões para a realização de futuras pesquisas sobre o tema aqui abordado.

### 6.1 Considerações Finais

O motivo que desencadeou a elaboração deste trabalho acadêmico foi lançar luzes sobre o seguinte problema de pesquisa:

*Quais são as práticas, os ideais, as configurações internas, os saberes e as relações fundamentais para que uma vida possa acontecer no corpo a corpo que dá sentido à Escola, que se propõe desenvolver uma educação libertadora e a busca da autonomia de seus sujeitos?*

Ao reler a tese para concluí-la, como produto final de quatro anos, ela hoje se torna passado, diante das mudanças já ocorridas pelas necessidades impostas e o desejo do novo, do ser mais e de fazer melhor nossa docência, bem como pelo alargamento da visão de mundo já ampliada pelos fatos, acontecimentos e fundamentos teóricos posteriores, que poderiam embasar mais e melhor o trabalho. Outros autores surgiram no processo final de conclusão, conhecidos pelas referências citadas nos autores já descritos na tese, livros e textos que foram lidos ultimamente e que ao tentar acrescentar, promoveria novas construções, que exigiria mais tempo. Acredito que eles teriam muito a contribuir na tese. Mas, fica a certeza de que a história não acaba aqui. Que o posto e o dito aqui é retrato de um recorte de uma vida chamada Escola Nossa Senhora do Carmo, num determinado lugar e tempo, num olhar limitado do investigador/pesquisador, que se renova e cresce a cada novo dia.

Em vários pontos tive vontade de refazê-la, ou diria, escrita hoje, escreveria de outra forma, com outro olhar e sob novas perspectivas. Mas o passado se faz história. Registro de um tempo e de uma construção. Assim, o olhar para trás revela um feito educativo na construção da identidade da Escola; um olhar para frente, o desejo que se desliza incessantemente na busca de desenvolver uma educação que atenda aos anseios de seus

sujeitos, uma educação como prática da liberdade e autonomia, uma educação cujo primeiro passo seja o coração da pessoa humana.

Esse movimento dialético do olhar, que durante toda a tese se constituiu num movimento de dentro para fora e de fora para dentro do espaço escolar, aqui, nessas considerações finais, se transforma no olhar para trás e para frente, para frente e para trás.

Nesse movimento de união dos olhares, pode-se perceber que acertos e erros, conquistas e fracassos, alegrias e tristezas, força e cansaço, harmonia e conflitos, avanços e limitações fizeram parte do cotidiano na construção dos ideais da Escola, suas práticas, seus saberes e suas relações.

O movimento, a dinamicidade faz parte da vida. O ser humano não pode ficar parado. Ele nunca pode dizer que cumpriu a missão, pois ele deve estar sempre a caminho, sempre se lançando rumo a novos trabalhos, prestando atenção aos apelos que a realidade faz, buscando superar novos desafios e obstáculos. A caminhada não se faz sozinho, por mais que estejamos sós; como seres sociais, necessitamos uns dos outros. Eu e o outro somos face de uma mesma moeda: a vida. E só se vive bem e feliz pelo e no amor. Amor que deixa que o outro seja o outro na relação, sem julgamentos ou juízos. Apenas compreendendo que ele é para mim tanto quanto eu sou para ele.

Por isso, quando terminamos uma etapa da caminhada, devemos iniciar outra imediatamente.

## **6.2 As Contribuições Acadêmicas do Estudo**

O discurso recorrente de que a escola não atende às necessidades dos seus alunos, que ela deixa muito a desejar, da distância com a vida doméstica, do que é da cultura e que a escola não fortalece, aprofunda e alarga. Os altos índices de evasão, de repetência que denota um quadro da escola cada vez mais distante dos alunos. E, em se tratando de educação do campo, esse quadro ainda se torna mais gritante.

Diante dessa realidade nos perguntamos, onde está o problema e de quem é a culpa? Ceccon e Oliveira (1986), ao escreverem o livro “a vida na escola e a escola na vida”, retratam muito bem essa realidade. Para eles, ninguém está contente com a escola. Pais, professores e alunos reclamam do seu funcionamento e põem sempre a culpa nos outros.

Para os pais, o problema está quase sempre nos alunos, que deveriam estudar e não estudam, que têm preguiça, que são distraídos. Em menor escala, nos professores, que deveriam ser mais exigentes ou se interessar mais pelos alunos. Alguns assumem a responsabilidade do problema colocando a falta de tempo para ensinar as tarefas, para acompanhar, ou mesmo por falta de domínio dos conteúdos.

Os professores, por sua vez, enfatizam seu olhar para as classes numerosas, programas desvencilhados do interesse dos alunos, falta de material didático, sem falar na desvalorização da profissão, com os salários injustos e a sobrecarga de atividades. Reconhecem os problemas, mas se sentem impotentes e sozinhos para promover transformações.

Para os alunos, acostumados à liberdade do brincar, do andar descontraído, de uma vivência calcada na curiosidade, na imaginação, na visão investigativa e na fala descontraída, ao se depararem com o ambiente escolar, não passam a ver e encontrar nele uma ligação direta à vida, com o seu cotidiano. A curiosidade dá lugar a um comportamento padronizado, a imaginação é tolhida pela aula pronta, a visão investigativa por um currículo distante de sua realidade, a fala descontraída é silenciada pela norma culta.

O discurso da lei é uma escola para todos e democrática. Entre a lei e a realidade há sempre um abismo, que a desvirtua do alvo e chega sempre ao destino deixando muito a desejar.

Diante de tudo isso, a escola que deveria formar, instruir, qualificar, “produz mais fracassos do que sucessos, tratam uns melhor do que outros e convencem os que fracassam de que fracassam porque são inferiores” (CECCON e OLIVEIRA, 1986, p. 23).

Nessa perspectiva, a escola só educa e instrui uma minoria, a maioria é excluída e marginalizada. O olhar mais atento, vimos que nem todos têm acesso à escola, ao buscarmos os dados estatísticos, muitos dos que entram são reprovados; poucos são os que conseguem concluir a educação básica.

Nesse universo, são as crianças oriundas das camadas populares e do campo as mais excluídas, as vítimas desse sistema desigual, injusto e desumanizante. A escola que deveria ser um instrumento que promovesse a dignidade humana em todas as suas dimensões, acaba fortalecendo, em sua grande maioria, essa realidade de exclusão e marginalidades.

Brandão (1990), ao estudar algumas relações entre a cultura camponesa e a escola rural, estabelece para nós um caminho de reflexão instigante. A partir do seu olhar sobre a “teia” de símbolos e sentidos da vida campesina, seus grupos e relações externas e internas, suas crenças e códigos de convivência familiar e comunitária, demonstra que a socialização

do indivíduo, a incorporação em culturas, é um processo complexo e dinâmico. Complexo porque se realiza em espaços diversos, com categorias de atores e em diferentes situações; dinâmico porque se constrói sincrônica e diacronicamente, objetiva e subjetivamente, num processo constante de consolidação, confronto e ressignificação.

Para Brandão, a família se constitui como uma agência de primazia na formação dos indivíduos:

A unidade de trabalho e convivência afetiva substantivamente formadora de um *ethos* e de uma ética camponesa é a família, responsável quase exclusiva pela reprodução do saber técnico necessário à prática da agricultura e do criatório. Para tais efeitos, todas as outras unidades internas à cultura camponesa, assim como as outras agências de mediação, possuem um valor complementar e, mesmo juntas, menor do que o da família de origem (BRANDÃO, 1990, p. 172).

Embora enfatizando a importância e o lugar de destaque na família, Brandão destaca que a esta deve ser acrescida os grupos de irmãos, de idade e os de interesse, os quais constituem “unidades relativamente autônomas e transgressoras das intenções, controles e interesses na apropriação do trabalho produtivo, social e simbólico da pessoa, exercidos pela família”.

Em meio a tudo isso está a escola. Um espaço que se constitui como formador de um saber que promoverá uma mudança no estilo de trabalho e vida, “uma ponte que tornará viável a difícil travessia do trabalho bruto (do homem do campo e do operário sem qualificação) para um trabalho melhor – um emprego fora da roça” (BRANDÃO, 1990, p. 78).

Nessa perspectiva, Brandão coloca a difícil compreensão do lugar e do poder da escola no interior das teias de trocas e efeitos de socialização. Enfatiza que o seu poder de produção ou modificação de maneiras sociais de ser e viver se torna muito restrito, diante do quadro em que se configura, pelas condições precárias do ensino desses conhecimentos e habilidades, bem como pelo curto tempo de permanência na escola. Ressalta, ainda, não raro, os resultados desse estudo (cultura letrada) são dissolvidos entre os “contra saberes” e valores da cultura camponesa:

Entre desejar que seu filho seja um bom violeiro ou um estudante de futuro, a opção de qualquer pai camponês é pela segunda alternativa. No entanto, na pessoa do filho e na prática diária, ele acaba investindo mais na primeira, porque é a única com que



sabe lidar, como sujeito de poder, ciência e saber. Porque ela e não a outra faz parte do mundo corriqueiro de afetos, símbolos e significações em que move. Porque ela é parte nuclear da identidade que, querendo ou não, construiu para si próprio, e imperfeitamente vê reproduzida nos filhos (BRANDÃO, 1990, p. 101).

Embora o estudo dos filhos seja importante, mas tudo o que esse estudo envolve ainda não faz parte, de modo compreensível e motivado, da vida cotidiana da família. A começar pela inexistência de um local específico na casa destinado aos estudos, pela falta de um acompanhamento, mais próximo dos pais, do processo escolar dos filhos, por diversas razões, dentre elas a falta de condições intelectuais e disposição.

Física e estruturalmente, a escola rural é pequena e precária. Seus professores, em sua maioria, não possuem formação, nem tampouco formação especializada em educação do campo, são desmotivados, mal remunerados e são locados no campo, muitas vezes, como punição eleitoral. O currículo, por sua vez, é distante da realidade vivida.

Engessada em sua formalidade e vivendo ensimesmada, o grande desafio da escola tem sido buscar ser parte integrante da comunidade e lugar de fortalecimento da cultura do seu entorno.

As ideias expostas, sejam na literatura ou na história em relação ao campo e a cidade, nos permite uma visão a respeito da inter-relação entre eles, mas necessário também se faz de analisar dentro da época em que nos encontramos, fazendo uma relação entre o passado e o presente, dentro dos aspectos determinantes (político, social e econômico), a fim de não reproduzirmos as estigmatizações, mas de compreendermos em sua própria dinâmica, dentro de uma visão sistêmica e histórica.

O trabalho desenvolvido na Escola apontou o esforço de construir essa ponte com a família, de fortalecer, aprofundar e alargar a cultura local. Isso pode ser percebido pelas temáticas de trabalho pedagógico, discutidas e escolhidas por toda a comunidade escolar, diante de uma necessidade apresentada, para ser trabalhado no ano letivo, bem como pelos encontros de formação, de avaliação e planejamento das atividades letivas, pelos instrumentos de inclusão desenvolvidos, palestras, oficinas, pelo voluntariado exercido, pela participação dos pais nas atividades e assiduidade na escola. Essa relação de troca e reciprocidade, como princípios do campo, fortalece as práticas na escola, fortalece os saberes prévios, agrega novos e torna-se vínculo de unidade.

A consciência de que tentamos e lutamos, que a escola não é um espaço inerte na comunidade, que há um esforço contínuo de ajudar as pessoas de seu entorno em suas

necessidades, no fortalecimento de sua cultura, na promoção do bem comum, dentro de suas possibilidades, luta com todas suas necessidades, com um esforço enorme, com a clareza de que ainda há muito a percorrer na sua importância e papel diante de seu povo, como também tem a clareza de que não passa inerte, ensimesmada, aparente e fria diante de seus sujeitos.

Todo esse trabalho apresenta um diferencial que passa a trazer mais a presença e participação da família no espaço escolar e a escola a ser parte integrante da comunidade na qual está inserida. Caminhos encontrados para estreitar as relações, fortalecer e construir saberes; caminhos que apontam, ainda, uma longa caminhada construída e a ser construída.

O diálogo exercitado tem estabelecido uma relação de confiança no trabalho desenvolvido, de laços de solidariedade, acolhida e afetividade. Diálogo que tem permitido a construção de diagnósticos, nem sempre fáceis de serem resolvidos, como a continuidade do trabalho familiar no campo, bem como a permanência, hoje, do homem do campo no campo, pela violência adentrando a zona rural e amedrontando todos, resultando numa evasão do campo.

Olhamos para trás e vemos já uma grande construção. É significativa a presença dos pais na escola, embora ainda queremos mais. Isso é um diferencial, cuja presença tem se tornado uma luta para as escolas.

Essa participação também pode ser percebida como vínculo de unidade: a presença dos alunos e funcionários.

Tem-se uma frequência de alunos muito boa na escola, apesar de toda a apresentação da realidade campesina. As dificuldades de acesso no período chuvoso, a falta de consciência de vê-la como espaço de transformação social do meio e de si, a necessidade das ausências para o plantio, bem como a valorização pela escola, são fatores que acabam se configurando como empecilhos da permanência assídua do educando na escola.

O aluno tem uma frequência significativa dentro da Escola do Carmelo, mostrando um fator relevante, haja vista os dados estatísticos de pesquisas apontarem a permanência do aluno na escola como um enorme desafio a ser vencido, como fator de contribuição para os altos índices de distorção idade-série. Pode-se apontar como consequência desse êxito a forma como são acolhidos em suas diferenças, respeitados em suas identidades e amados.

Os comitês e o colegiado estudantil, bem como a participação no conselho escolar, têm ajudado na autonomia dos educandos e na prática da liberdade de poder dizer o que pensam, sentem e querem. Têm ainda contribuído nas interações e resolução de conflitos, entre eles, entre eles e os demais funcionários da escola.

A criança e o jovem têm, em sua essência, a necessidade de serem cuidados, de atenção e de amorosidade. A vida dura do campo torna-se fator de enrijecimento das relações afetivas na família, as crianças sentem uma carência afetiva que suprem dentro da escola, pelo aconchego acolhedor de professores, gestores e demais funcionários. As relações estabelecidas entre educadores e educandos, entre educandos e corpo diretivo, as práticas desenvolvidas, os instrumentos constituídos, demonstram uma construção que traz uma relação de pertencimento, de bem estar e de sentimento de cuidar e ser cuidado, amar e ser amado. Este é outro grande diferencial da Escola, os educandos sentem uma vontade enorme de permanecer dentro dela, usufruindo de seus espaços, haja vista a frequência escolar.

Os professores se sentem instigados ao desafio da proposta, nessa busca de partir de uma necessidade local para chegar ao global e intervir no local. As práticas e os instrumentos incorporam todos no tudo da escola, assim, se sentem integrados e partes do processo, o que motiva a estarem dentro dela. Sentem a responsabilidade e exigência da proposta educativa, assumem a coautoria e criam laços efetivos e afetivos, quando conseguem unir realização pessoal e profissional.

A necessidade de formação contínua para responder às demandas apresentadas, gerou um diferencial significativo, bem como os encontros promovidos, os conselhos, os planejamentos, têm se tornado veículos de integração, fortalecimento do grupo e vínculos fraternos.

Os funcionários sentem-se acolhidos em sua identidade, estabelecendo uma relação de igualdade com os demais membros da escola.

Tem-se um número de ausências no trabalho muito pequeno. Isso é atribuído ao fato de se sentirem partícipes do processo, acolhidos em sua identidade, respeitados e amados, incorporando sua importância dentro da Escola.

Ao enveredar seus caminhos por uma educação construída com seus sujeitos e para eles, embasando seus fundamentos na educação popular e na educação do campo, a Escola desenvolve práticas que promovem autonomia, liberdade e consciência crítica, buscando fortalecer e alargar os valores e a cultura do seu entorno. A simplicidade da vida campesina, as relações de troca e reciprocidade, vistos como valores da cultura campesina, já tão fortemente persuadidos pelos valores e cultura do capitalismo, da competitividade e do individualismo, são princípios que a Escola tem fortalecido na construção da parceria, no voluntariado, nas temáticas e valores trabalhados pedagogicamente, nos mutirões, nas campanhas de arrecadação de fundos e de ajuda comunitária, bem como na construção de uma

gestão compartilhada e democrática. Ainda como contribuição, a Escola tem tentado fortalecer e resgatar a afetividade, fortemente abafada pela rudeza da labuta campesina.

Os momentos de encontros com os pais, constituídos como práticas, servem de interação e inserção ao meio, mas, também, se constitui de busca do que já está inscrito no modo de ser e de viver das pessoas do lugar, abrindo campos para o trabalho pedagógico na busca do diálogo que promove a liberdade, de falar o que se pensa e sente, bem como da passividade diante da aceitação das políticas públicas, das relações de poder e do pouco diálogo na configuração campesina, percebidas pela convivência.

A Escola se configura como parte da comunidade, pela forma como é cuidada, não só nos mutirões para sua manutenção, mas pelo fato de nunca ter sofrido roubo, depredação e arrombamentos, comuns nas escolas hoje, pelos altos índices de violência. Isso nos leva a crer que os ideais prevalecidos no trabalho pedagógico e as relações estabelecidas têm conduzido à sensação de pertencimento, de respeito e valorização da Escola e necessários para o bem viver em coletividade.

De acordo com Molina e Freitas (2011), as principais questões que devem ser transformadas para que as escolas do campo atuem de acordo com os princípios do movimento da educação do campo referem-se a:

Formular e executar um projeto de educação integrado com um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora; garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico; e, vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 19).

Uma aprendizagem significativa na vivência com os sujeitos do campo, é que toda e qualquer ação transformadora do meio, tendo a escola como parte integrante do processo, não se dá sem antes existir a confiança. Confiança que nasce na relação exercida, nas trocas e partilhas, oriundas da convivência.

Hoje, a Escola é uma referência na comunidade por todo seu trabalho desenvolvido. Recebe o apoio das comunidades de seu entorno, em todas as suas necessidades. Dessa forma, se estabelece uma relação de uma transformação mútua, na medida em que a Escola integra nos seus processos de ensino/aprendizagem anseios da comunidade, o que querem que a Escola ensine para os filhos; a Escola, ao mesmo tempo em que ajuda na transformação desse

meio, é transformada, na medida em que precisa se modificar para adequar à realidade apresentada.

A Escola tem se tornado referência e grande tem sido a procura por vagas, devido, fundamentalmente, aos ideais propostos, aos fundamentos que toma como base para seu fazer educativo. A busca pela inteireza humana, pelos valores humanizantes, tem atraído não só os moradores do entorno e os pais, quando convocados para dizerem o que querem que ensine aos filhos, sempre enfatizam a questão dos valores, como requisito fundamental para uma vida mais fraterna e feliz. Assim, os valores humanos têm sido um dos requisitos na formação da identidade da Escola. Isso se dá pelo fato de ter como entidade mantenedora um Mosteiro de Monjas Contemplativas (Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Teresa).

Outro fator relevante na identidade da Escola são as práticas constituídas para o desenvolvimento de uma proposta educativa libertadora, transformadora e promotora da autonomia. Para subsidiar essa construção, tem buscado fundamentos em experiências humanísticas utópicas, de base socialista, bem como nos princípios da educação popular e da educação do campo.

Para fortalecer essa caracterização de uma escola humanista, tem procurado desenvolver disposições internas/estrutura funcional, centrada em uma gestão democrática, na criação de colegiados e conselhos, bem como em instrumentos que possibilitem uma escola humanizada e humanizadora, integrada e integradora, liberta e libertadora.

A estrutura e organização da Escola, que se contrapõe aos dados estatísticos citados na educação do campo, onde a maioria das escolas funciona numa total precariedade. A Escola do Carmelo dispõe de uma ótima estrutura física, que proporciona bem estar e viabilidade educativa.

O trabalho pedagógico desenvolvido com base nos princípios humanísticos, através do fortalecimento e alargamentos dos valores, como pode ser visto no decorrer da tese e, em especial, no último capítulo, tem proporcionado um diferencial na caracterização da Escola e motivo de crescente busca por vagas.

Esses valores têm movido as relações entre todos os integrantes da Escola e se constituído como a mola propulsora de todas as ações e de todos os resultados obtidos. Eles têm atravessado as práticas, ajudando a consolidar e construir saberes que auxiliam na convivência em comunidade e na busca da felicidade, bem como eles têm fortalecido as relações que fazem a diferença na união de todos em busca dos mesmos ideais, numa harmonia grupal, na alegria pessoal e coletiva, dando sentido à Escola, fazendo a vida

acontecer, humanizando na medida em que se humaniza, integrando na medida em que é integrada e libertando na medida em que se liberta.

Ressalta-se, ainda, como fator relevante a busca do trabalho ser desenvolvido em equipe. A participação coletiva fortalece e é fortalecida pelos encontros avaliativos e de formação, os conselhos e colegiados, promovem o sentimento de pertencimento e comprometimento e se constitui como instrumento de (auto) formação e (auto) avaliação. Isso ajuda na definição de metas, no amadurecimento do grupo e construção de relações afetivas, da compreensão mútua, do acolhimento ao outro como legítimo outro na convivência.

Por fim, a grande relevância dessa Escola tem sido mostrar como com tão pouco pode se fazer tanto. Com uma escassez de recursos financeiros que limita muito seu crescimento, a Escola tem mostrado que a força de vontade de fazer melhor supera as limitações e empecilhos encontrados, proporcionando, dentro do pouco que tem, grandes avanços educativos, propostos pelos parâmetros nacionais.

Dessa maneira, o trabalho pedagógico da Escola caracteriza-a como um espaço que vai além da estrutura física de seu interior fechado. A construção do conhecimento ultrapassa os seus muros e envolve pais e comunidade. A busca do envolvimento de todos, para que a partir do exercício da participação coletiva, possamos nos conscientizar uns aos outros, e incentivar a responsabilidade social em nosso entorno. Esta realidade tem propiciado condições que viabilizam a cidadania, a socialização de informações, abrindo espaço para discussões, gerando uma nova forma de pensar, uma nova cultura. Sobretudo, valoriza-se a formação de pessoas que assumam uma postura crítica e promotora de soluções diante de seus problemas - uma postura de decisão, que leva à inserção de cada um de nós na história, não como espectadores, mas como autores, o que faz das intenções educacionais dessa entidade o próprio processo de humanização, que considera não apenas a história existente, mas também uma história possível de ser construída.

Ressalta-se, ainda, como contribuição do estudo, a metodologia desenvolvida para atender à sistematização da pesquisa, sendo aqui denominada de vínculo-partilhada, devido a ausência de encontrar nos estudos já descritos, denominações que enquadrasse em seus aspectos.

### 6.3 O Fio Condutor da Tese

Paulo Freire sintetiza todo seu pensamento epistemológico ao delinear o papel da Escola como lugar para aprender, para se relacionar e ser feliz. Onde todos são gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra. Como aponta Brandão:

Precisamos ter a coragem de começar a dizer que já não necessitamos tanto de agentes competentes-competitivos. Eles saturam as filas dos desempregados de “alto nível” com seus diplomas de MBA debaixo dos braços. Precisamos de pessoas coerentes-cooperativas, capazes de por em prática a ideia de que não fomos feitos apenas para produzir bens e serviços em um mundo de ganhos-e-perdas, entre os custos-e-benefícios de uma vida injusta, impessoal e excludente. Fomos feitos para criar um nosso outro mundo. Fomos feitos para criar o mundo humano do primado da pessoa e da vida. Fomos feitos para construir este lugar feliz, pouco a pouco, na vida de cada dia e de maneira irreversível, por nossa conta e em nome do afeto do amor que nos une e da felicidade de todos e sempre, que é o nosso destino humano (BRANDÃO, 2005b, p. 24).

Esses ideais servem de paradigma para a Escola, que busca viver o proposto por Freire e Brandão, entendendo que antes do currículo, da avaliação da aprendizagem, ela é, sobretudo, relações, interações. Em suas ações, desejos e emoções atravessam todo seu fazer pedagógico, porque são frutos de seres humanos, movidos entre a razão e a emoção.

Nessa busca incessante de ver todos os seus sujeitos como gente, gente feita para *construir o mundo humano do primado da pessoa e da vida*, um fio condutor atravessa todas as ações da Escola e consolida todo o seu trabalho, chegando a marcar mais que a metodologia, capaz de mudar paradigmas e transformar a vida. Um fio condutor que, consequentemente, atravessou toda a tese, como elemento presente em todos os capítulos, costurando-os firmemente a colcha dos mais diversos retalhos que compõem o tecido da Escola do Carmelo.

Fio condutor que tem se tornado instrumento de fundamental importância para enfrentar no dia a dia escolar a violência, nas suas mais variadas formas, na solução de conflitos, agressões e desrespeito à pessoa humana, bem como tem se constituído como um excelente antídoto no combate a pouca autoestima do educando e pais do campo, difícil de superar, por todas as exclusões sociais sofridas, como também é força motriz para o docente superar sua falta de valorização e desmotivação.

Fio condutor que tem ajudado a lidar com os novos contextos familiares e com as relações interpessoais no ambiente escolar, no alinhamento das ações entre educandos, educadores e gestores, e na manutenção do diálogo como fundamento da caminhada.

Segundo Brandão:

Podemos mesmo ousar pensar que toda a educação humana não deve ser mais do que uma longa, gratuita, generosa e infindável vivência de imagens e de ideias sentidas e significadas pelo amor e através do amor. Tudo mais são técnicas do fazer, são teorias do pensar, são comentários, complementos ou notas de rodapé (BRANDÃO, 2005, p. 27).

Fio condutor capaz de formar sujeitos mais solidários e comprometidos com um bem comum.

Esse fio condutor é o amor, que atravessou toda essa tese, costurando todas as ações e relações. Amor que fortaleceu as práticas, fundamentou os ideais, as configurações internas, os saberes prévios e as relações fundamentais, para que uma vida possa acontecer no corpo a corpo que dá sentido à Escola, que se propõe desenvolver uma educação libertadora e a busca da autonomia de seus sujeitos e a melhoria da qualidade de vida.

Como Brandão afirma acima, *não fomos feitos apenas para produzir bens e serviços em um mundo de ganhos-e-perdas, entre os custos-e-benefícios de uma vida injusta, impessoal e excludente*. Fomos feitos para criar um mundo mais justo e fraterno, do primado da pessoa e da vida. Fomos criados para exercitar o amor e sermos felizes.

Todo esse trabalho tem mostrado que isso é possível pelas vias do amor. O amor como emoção e fundamento essencial para a convivência social e humana. Para Maturana (2002, p.23) “o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência”.

Essa aceitação do outro como legítimo outro na convivência tem sido a busca incessante daqueles que estão na Escola, para constituí-la como um espaço de construção e fortalecimento de saberes, bem como veículo de transformação social.

Brandão vai dizer que o amor é uma experiência humana que “para não ser mais uma vaga palavra tornada uma vã teoria, precisa enraizar-se em modos não apenas de ser e de pensar, mas de viver a vida de cada momento e de compartilhar com outros cada instante dela”.



Só se é humano no amor. Todo e qualquer ato e gesto que não tenha sua emoção fundada no amor nos torna desumanos, agimos como animais irracionais, cuja ação se constitui pelo instinto de sobrevivência.

Assim, o amor como atitude, comportamento e não sentimento, não é algo que se nasce com ele, nem se constitui de momentos. O amor se constrói na medida em que entendemos que o outro está em mim, assim como eu estou nele, que sem esse outro não há um eu. A aceitação desse outro como legítimo outro, que acontece pelo amor, se dá quando entendendo que sem um tu não há um eu e que o nós forma o eu e o tu.

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (MATURANA, 2002, p. 25).

Para Maturana, nós, seres humanos, nos originamos no amor e somos dependentes dele. Bem como a maior parte do sofrimento humano vem da negação do amor, porque somos filhos do amor.

O amor é a condição essencial para o desenvolvimento físico, psíquico, social e espiritual do ser humano. Onde pelo amor nasce a aceitação de si e do outro, o respeito por si e pelo outro, que promove a convivência social.

De acordo com Brandão (2005, 19), o amor atrai amor e as pessoas que amam não amam apenas, elas criam amor. “O amor não existe disponível em nós como uma “coisa” interior que se usa quando se quer. Ele se cria entre nós. Ele é criado nos gestos e entre os gestos de quem ama e, se verdadeiro, gera no outro a resposta do amor”.

Isso é atestado na Escola, onde pode ser visto nas mudanças de hábitos, no crescimento pessoal, social e cognitivo de todos, na aquisição de uma consciência mais crítica e de uma visão coletiva adquirida, dos gestos fraternos, da solidariedade fortalecida, do respeito, da gratuidade, da responsabilidade.

De acordo com Brandão:

[...] as verdadeiras revoluções deverão acontecer dentro da mente humana, no espírito dos seres que somos, nas infinitas conexões entre os círculos de fluxos de nossas totalidades interiores e interativas e, mais do que tudo, no desafio à nossa

capacidade de gerar entre nós e entre nós e a vida, uma nova maneira de ser, de viver, de interagir e de conviver. E anunciarão isso lembrando que não é apenas o lado racional, lógico, reflexivo e instrumental do ser humano aquele que nos compõe e guia. Somos também, e talvez sejamos bem mais do que pensamos, as nossas emoções, os nossos sentimentos. Somos, para além de “um lado e o outro”, a complexa e diferenciada integração de tudo o que sentimos porque pensamos e pensamos porque sentimos (BRANDÃO, 2005 p. 21).

Tudo isso nos leva a entender que não deverá ser somente com experimentos, teorias e conhecimentos acadêmicos o que deveremos ensinar para nossos educandos, pois só isso não constitui o essencial a respeito das pessoas que são, da vida que partilham e do mundo que vivem. Deverá ser também os saberes e valores, traduzidos entre silêncios, gestos e palavras, o que há em nós de mais inteiramente humano: os sentimentos, as emoções, a motivação interior e anterior a toda racionalidade, culminada pela lógica das palavras. Ensinaamentos que nos levem a pensar a vida e a nos pensarmos. Pensar, sobretudo, nas relações, interações, reciprocidades que nos constitui como humanos na convivência com o outro.

#### **6.4 As Limitações Encontradas**

Diante das complexidades que envolvem a função social da Escola, percebeu-se que embora tenha uma interação boa com a comunidade, com todo o trabalho desenvolvido na busca do fortalecimento dos saberes e valores que contribuem para a melhoria da qualidade de vida, a Escola sozinha não dá conta das necessidades apresentadas, nem tampouco consegue se mobilizar para uma ação coletiva mais ampla, onde se juntem comunidade, escola e poder público, para discutir e tentar a resolução de problemas, tais como o relatado na tese, pela falta de continuidade dos filhos de camponeses no campo, bem como a permanência hoje do homem do campo no campo, pela violência adentrando a zona rural e amedrontando todos, resultando numa evasão do campo.

Apesar de desenvolver um bom trabalho na interação com os educandos, a Escola mostra uma lacuna a desejar para o educando, na não permanência de determinados instrumentos, práticas essas que deixam de acontecer e que eram significativas para eles.

Embora com todo um trabalho desenvolvido a partir da utilização de uma multiplicidade de práticas e instrumentos pedagógicos, que promovem a integração e interação entre os sujeitos da Escola, com resultados satisfatórios alcançados, mesmo, assim,

a existência de repetência, relativamente pequena, causa inquietude e provoca constantes reflexões de como superá-la.

As dificuldades financeiras apresentadas como projeto social que vive de doações, a falta de mais parcerias que ajude na manutenção, tem contribuído para a falta de estabilidade do quadro de docentes da Escola. Hoje, se estuda a possibilidade de constituir uma ONG ou uma Cooperativa Educacional para auxiliar na arrecadação de recursos financeiros, mediante a elaboração de projetos, bem como se espera que também possa servir como veículo na captação de verbas que amplie seus espaços e agregue ações sociais que auxiliem no desenvolvimento pleno de seus educandos, pais, educadores e funcionários.

## 6.5 Sugestões para Futuras Pesquisas

Diante do vasto campo de pesquisa, abrem-se diversas possibilidades de estudos e aprofundamentos. Aqui, alguns enxergados pelo olhar já fatigado e cansado de quem escreve e se encontra em processo final de construção, onde as ideias já parecem limitadas:

O trabalho desenvolvido trouxe uma visão presente dos sujeitos que fazem a Escola. Seria importante saber como ela contribuiu na vida dos educandos e familiares que já passaram por ela, fazendo parte de seu passado.

Ainda poderia analisar a mudança ocorrida na Escola pela criação da Cooperativa e da ONG.

Brandão<sup>14</sup> afirma em um de seus escritos que a vida decretou desde cedo “que iriam sobreviver os mais mutáveis e sábios e, não, os mais fortes e encorajados. Desde os primórdios, saber conviver e saber transformar-se foi o segredo da sobrevivência”. Também enfatiza que:

Precisamos de *cenários pedagógicos* livres e interativamente construídos por uma consciente vocação à partilha, tão autônoma quanto possível na criação dos próprios saberes e sentidos com que pessoas aprendem qualquer coisa, em vez de contextos de educação programados e impostos (BRANDÃO, 2005, p.31).

---

<sup>14</sup> Essa citação foi extraída do texto “*O dedo apontado para a estrela: um exercício de imaginação antropológica sobre alguns momentos da educação ambiental*”, sem referência, enviado por Brandão, via e-mail, para ser discutido em um encontro em Bananeiras.

Por fim, fica em aberto para um trabalho de pesquisa posterior, a nova fase que a Escola atravessa. Imbuída dessa sede de ser mais e oferecer melhor uma educação que atenda aos anseios de seus sujeitos, dentro dessa perspectiva apontada por Brandão de que a vida é dinâmica e mutável, a Escola tem sido incansável de buscar o novo, de transformar-se para ter o rosto de seu povo.

Imbuída desse ideal, a Escola, em 2014, voltou seu olhar para as lacunas até então verificadas e decidiu que precisava mudar sua estrutura pedagógica, na tentativa de colocar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. Para tanto, realizou uma vivência em uma escola com os ideais da educação como prática da autonomia e liberdade, na Cidade de Cotia-SP (Projeto Âncora), assessorada por José Pacheco (educador e ex-diretor da Escola da Ponte, em Portugal).

Assim, nesse ano letivo de 2015, depois de seus dez anos de existência alça um voo novo.

Na vivência do processo de ação-reflexão-ação de seu fazer educativo, num conhecimento adquirido pela práxis, no diálogo tecido nas mais variadas formas (leituras coletivas, participação em eventos, trocas de experiências, discussões colegiadas) a Escola entendeu que precisava mudar, para acompanhar a evolução do educando.

Nas avaliações de seu fazer educativo, inquietava ver que a Escola com suas salas de aulas cheias de carteiras, com seus alunos a olhar o tempo inteiro para um professor à sua frente, ditando regras e impondo saberes, em sua maioria, desvencilhados de sua realidade, com uma avaliação de aprendizagem mais excludente do que formativa, por mais esforçados que fôssemos, o reflexo era sempre aparente no rendimento escolar.

Diante dessa realidade, ou continuávamos fechando os olhos para essa realidade, ou enfrentaríamos o desafio de fazer diferente, de enfrentar o medo do novo e buscaríamos uma nova metodologia, na perspectiva de atender aos anseios do educando de hoje.

Assim, a Escola decide começar o ano letivo de 2015 sem a seriação, trabalhando com os educandos integrados, na interação com suas diferentes faixas etárias, sem salas de aulas, nem planos de aulas construídos previamente pelo professor, nem ensino centralizado na lousa. As salas se transformaram em espaços coletivos de aprendizagem, utilizados pelos educandos em sua disponibilidade e necessidade, os professores se transformaram em tutores, especialistas e mediadores de projetos. O aluno é desafiado a elaborar seus roteiro de aprendizagem e construir seu plano do dia e a construção do conhecimento parte da pedagogia de projetos.

## 6.6 Fechamento da Tese

Todo o trabalho aqui escrito é fruto de um saber partilhado, construído coletivamente com todos os que fazem a Escola do Carmelo. Mas, acima de tudo, é fruto do amor. De um amor que busca praticar o bem em favor do outro, como critério da felicidade, da existência de si e como critério de uma outra vida, regida pelo exato oposto do que nos é imposto.

Esta tese, ao sistematizar um trabalho desenvolvido em busca de uma outra educação possível, cujo primeiro passo seja o coração da pessoa humana, também delineia o perfil do pesquisador, construído na medida em que se tecia a tese.

Segundo Brandão (2005, p. 132), “a melhor marca de si mesmo que se deixa aos outros é a da vida que se escolhe e é a das práticas sociais consequentes com essa escolha feita para ser vivida, praticada e partilhada”. E acrescenta:

Sabemos que não exercemos uma profissão ligada de maneira orgânica à vida e aos direitos humanos à felicidade tão-somente para ajudar os excluídos de uma vida digna e os que sofrem os males sociais, interpessoais e pessoais dessa exclusão a se ajustarem tão equilibradamente a si mesmo e tão produtivamente quanto possível ao seu mundo de vida e de trabalho. Isso é bastante, mas é ainda muito pouco e pode até ser injusto. Exercemos o trabalho de nossa profissão, porque acreditamos que ele se entretce com o de muitos homens e mulheres na construção de novos seres humanos. Pessoas, mulheres e homens, recriadas de si mesmas e de suas interações solidárias, corresponsáveis, livres (ou a caminho de mais liberdade), criativas e emancipatórias, em direção à construção viável de “um outro mundo possível” (BRANDÃO, 2005, P. 133).

Eis-me aqui.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Estórias para quem gosta de ensinar*. São Paulo: Artes Poética, 1995.

\_\_\_\_\_. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANGOTTI, Maristela. Espaços de liberdade no método Montessori. In: *Maria Montessori: o indivíduo em liberdade*. Coleção Memória da Pedagogia. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

ANTIPOFF, Helena. A Fazenda do Rosário como experiência social e pedagógica no meio rural -1952. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, pp. 277-278.

\_\_\_\_\_. Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas - 1944. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, pp. 221-226.

\_\_\_\_\_. O problema do bem-dotado no meio rural – 1971. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, pp. 258-266.

ARDOINO, J. (1998d). *A formação do educador e a perspectiva multirreferencial*. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro. Mimeo.

ARROYO, M. G. Educação Básica para os povos do Campo? In *Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária*. Textos de Estudo. *Boletim da Educação*, n. 11. MST/ITERRA, RS, 2006.

ARRUDA, Marcos. *Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação para uma economia do amor: Educação da Práxis e economia solidária*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação do campo: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. IN: JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima (Orgs). *Educação Popular e Movimentos Sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BELLO, José Luiz de Paiva. Renuncia à tirania. In: *Maria Montessori: o indivíduo em liberdade*. Coleção Memória da Pedagogia. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

BETTO, Frei. *O que a vida me ensinou*. São Paulo: Saraiva, 2013.

\_\_\_\_\_. *Sinfonia Universal: a cosmovisão de Teilhard de Chardin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BETTO, Frei. Crise da Modernidade e Espiritualidade. In: VERÍSSIMO, Luís Fernando; BETTO, Frei; SOARES, Luiz Eduardo; FREIRE, Jurandir; BUARQUE, Cristovam. *O Desafio Ético*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

BOFF, Leonardo e BETTO, Frei. *Mística e espiritualidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *O que é o método Paulo Freire*. 26 reimpr. da 1 ed. De 1981. Coleção primeiro passos; 38. São Paulo: Brasiliense, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver*. Campinas, SP: Papirus, 2005b.

\_\_\_\_\_. *O que é educação popular*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 27 set, 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 06 dez, 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 06 dez, 2013.

BRASIL, *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Vol. 2. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2006. Disponível em : < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf> >. Acesso em 05 nov., 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF, 2002.

CARDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Contribuições para a*

*Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento sem Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CASASSUS, J. *A escola e a Desigualdade*. Brasília: INEP/Plano, 2002.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola da vida*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, IDAC, 1986.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF. *Educação Rural*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, V.4, 1992.

CHABOT, Daniel. e CHABOT, Michel. *Pedagogia Emocional: sentir para aprender*. Sá Editora: São Paulo, 2005.

CRUZ, Antônio. *Novos paradigmas de produção e consumo: experiências inovadoras*. São Paulo: Instituto Pólis, 2010.

FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

\_\_\_\_\_. Paulo. *Educação e Mudança*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 32 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GODOI, Christiane Kleinubing (et. all.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e Métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, Ministério da Educação. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Caderno de subsídios, Brasília, Outubro, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir. Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma educação básica do campo*. V. 1, Brasília, DF, 1999.



LEUDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LIMA, Edimara de. O exercício da autonomia: um dos elementos fundamentais do método montessoriano. In: *Maria Montessori: o indivíduo em liberdade*. Coleção Memória da Pedagogia. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

MATURANA, R., Humberto.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. 3 reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MOLINA, Mônica (org.). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, NEAD, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de (orgs). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo (Por Uma Educação do Campo)*. V. 5, Brasília, DF, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. e FREITAS, Helena Célia de Abreu. *Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo*. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MONTESSORI, Maria. *Para educar o potencial humano*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação*. 19 ed. São Paulo: Ibrasa, 1980.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PÉREZ, Francisco Gutiérrez. Desenvolvimento sociopolítico y educacion comunitária. In: GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto (Orgs). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

REVISTA VIVER MENTE&CÉREBRO. *Coleção Memória da Pedagogia: Maria Montessori: o indivíduo em liberdade*. Edição Especial. São Paulo: Ediouro, Segmento-Duetto Editorial Ltda., 2005. V.3.

SALTINE, Cláudio J. P. *Afetividade e Inteligência*. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

STEINER, Claude; PERRY, Paul. *Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

STOCKER, Michael; HEGEMAN, Elizabeth. *O valor das emoções*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUADRO DOS DOCENTES E DEMAIS FUNCIONÁRIOS QUE COMPÕEM A ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO NO ANO DE 2013

NOME DO(A) EDUCADOR(A)	FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA	PERFIL DO(A) EDUCADOR(A)		
		TEMPO DE:		FORMAÇÃO ACADÊMICA
		DOCÊNCIA	ESCOLA	
Leila Rocha Sarmento Coelho	Diretora	25 anos	07 anos	Doutoranda
Maria de Fátima Barbosa	Vice-diretora	18 anos	07 anos	Graduada
Jailma Marcelino da Silva	Coordenadora Pedagógica	21 anos	05 anos	Graduada em Pedagogia com Pós- graduação
Paula Patrícia da Silva Gomes	Secretária	12 anos	07 anos	Graduada em Pedagogia
Gitânia Elanine Nascimento Rocha Costa	Professora da Educação Infantil do Espaço Corpo e Movimento	15 anos	07 anos	Graduanda em Pedagogia
Maria Aleuda de Oliveira Nóbrega	Professora Assistente do Espaço Corpo e Movimento	01 ano	01 ano	Licenciatura em Pedagogia
Joselma da Silva Santos Martins	Professora da Educação Infantil do Espaço Psicopedagógico	09 anos	06 anos	Graduanda em Pedagogia
Daniele Bezerra Silva dos Santos	Professora Assistente do Espaço Psicopedagógico	06 anos	06 anos	Graduanda em Pedagogia
Bárbara Eusébio da Silva	Professora do 1º Ano	08 anos	04 anos	Graduada em Pedagogia
Liliane Rodrigues Lopes da Costa	Professora Assistente do 1º Ano	07 anos	07 anos	Pedagógico
Ana Paula Oliveira da Silva	Professora do 2º Ano	03 anos	01 ano	Graduanda em Pedagogia

Aline Miranda Fontes da Silva	Professora do 3º Ano	01 ano	01 ano	Graduada em Pedagogia
Emiliana Maria Alexandria das Neves	Professora do 4º Ano	13 anos	06 anos	Graduada em Pedagogia
Elidiana Oliveira das Neves	Professora do 5º Ano	01 ano	01 ano	Graduada em Pedagogia
Max Amara da Silva Soares	Professora de Língua Portuguesa	11 anos	02 anos	Graduada em Português
Luêcy José de Brito Silva	Professor de Matemática	04 anos	01 ano	Graduando em Química
Roseli Pereira dos Santos	Professora de História	08 anos	05 anos	Graduada em História
Luís Carlos Soares da Silva	Professor de Geografia	05 anos	04 anos	Graduada em Geografia
Érika de Almeida Alves Lucena	Professora de Ciências	12 anos	04 meses	Licenciada em Ciências Agrárias e Pós Graduação em Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido
Daniel Wagner Araújo Lucena	Professor de Língua Inglesa	02 anos	01 ano	Inglês – avançado CCAA
Helânzio Marques Batista	Educador Físico	08 anos	04 anos	Pedagógico/ Recreador
Thiago Fontes da Sila	Monitor do Telecentro	06 anos	06 anos	Técnico em Informática
Josenilda Ferreira dos Santos	Merendeira	-	04 anos	Fundamental Incompleto
Rosemery Alves da Silva	Merendeiras	-	01 ano	Fundamental Completo
Jenete Silva dos Santos	Auxiliar de serviços gerais	-	05 anos	Fundamental Completo
Ana Claudia Marinho Lyra	Auxiliar administrativo	-	10anos	Pós-Graduação em Administração
Janeide dos Santos Balbino	Auxiliar de serviços gerais	-	04 anos	Ensino Médio
Luan Charles Avelino dos Santos	Auxiliar de serviços gerais	-	01	Fundamental Completo

**APÊNDICE B – QUADRO DOS PAIS E VOLUNTÁRIOS QUE COMPÕEM O  
CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO NO ANO DE  
2012/2013**

<b>NOME DO PAI/MÃE</b>	<b>FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA</b>	<b>QDT. DE FILHOS NA ESCOLA</b>	<b>PERFIL DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS</b>	
			<b>TEMPO DE FILHOS NA ESCOLA</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>
Maria Cilene Matias Cardoso	Membro do Conselho Escolar- 2012	01	03 anos	Ensino médio
José Humberto Gonçalves de Lima	Membro do Conselho Escolar- 2012 Voluntário	02	04 anos	Fundamental incompleto
Lauride dos santos Balbino	Membro do Conselho Escolar- 2012 Voluntária	06	07 anos	Ensino médio
Liliane Ferreira Guimarães	Membro do Conselho Escolar- 2013	02	02 anos	Graduanda de administração
Rosemery Freire de Lima	Membro do Conselho Escolar- 2013 Voluntária	02	07 anos	Fundamental incompleto
Silvana Candido da Silva	Membro do Conselho Escolar- 2013 Voluntária	03	04 anos	Fundamental incompleto

**APÊNDICE C – QUADRO DOS EDUCANDOS QUE COMPÕEM O COLEGIADO  
ESTUDANTIL DA ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO – ANO DE 2013**

<b>NOME DO/A EDUCANDO/A</b>	<b>FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA</b>	<b>PERFIL DO/A EDUCANDO/A</b>	
		<b>SÉRIE</b>	<b>TEMPO ESCOLAR</b>
Eduardo Valdevino Costa	Comitê de Cultura	8º ano	07 anos
Grazielle Gomes Rocha	Comitê de Eventos	7º ano	04 anos
João Paulo Garcês Ferreira da Silva	Comitê de Videoteca	7º ano	05 anos
Luana da Silva Soares	Comitê de Notícias	8º ano	07 anos
Ruth Enedino da Costa Bezerra	Comitê de Horta	9º ano	07 anos
Simone Candido da Silva	Comitê da Solidariedade	7º ano	04 anos
Suzane Santos da Costa	Comitê de Videoteca	8º ano	04 anos
Thaís Vicente da Silva	Comitê de Horta	9º ano	06 anos
Vitória Laís da Silva	Comitê de Eventos	7º ano	05 anos

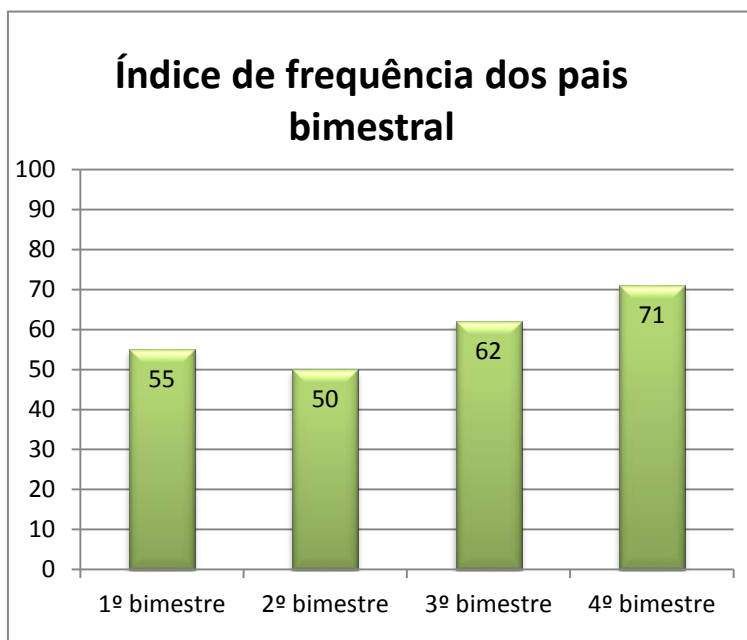
## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA DOCENTES, DISCENTES, PAIS E DEMAIS FUNCIONÁRIOS**

- Quais as maiores dificuldades enfrentadas hoje na educação de nosso país?
- Como veem a educação ofertada na escola?
- Como vocês definem essa escola?
- Qual sua contribuição nesse processo, como você faz parte dela?
- O que você gosta e o que não gosta dentro da escola?
- Como são as relações construídas dentro da escola: com os alunos? Com os outros colegas? Com os professores? Com a direção? Com o pessoal de apoio? Com os pais?
- O que aprende aqui ajuda na vida de vocês? Em quê?
- Que elementos favorecem no ambiente escolar à uma boa convivência?
- Os momentos vividos na escola ajudam em que nas relações com os outros colegas? E com a família?
- Como vocês veem as práticas desenvolvidas na escola (encontros pedagógicos, critico, planejamento, acompanhamentos individuais, encontros com pais, espirituais, estudos de círculos, psicológicos) e qual sua contribuição neles?
- Como veem os instrumentos desenvolvidos na escola: colegiado estudantil, comitês, as assembleias gerais, o critico, os encontros bimestrais com os pais, os conselhos.
- Já ensinaram em outras escolas? O que caracteriza essa escola?
- Como veem PPP e o currículo da escola? O que o caracteriza?
- Como veem os instrumentos de avaliação?
- Quais são os casos de mudança de comportamento de atitude dos alunos que vocês perceberam a partir da vivência com a escola.
- Metodologia metas/ combinados/expectativas/ missão/voluntariado.
- O que levam daqui pra vida de vocês.
- O que motivam virem pra escola nos finais de semana?
- Os temas/ o valor/ portfólio/ avaliação
- Os momentos de relaxamento
- Essa escola poderia ser melhor se ...

APÊNDICE E – RESULTADOS OPERACIONAIS DA ESCOLA NO ANO LETIVO DE 2011

**Frequência da presença dos pais nos encontros da escola**

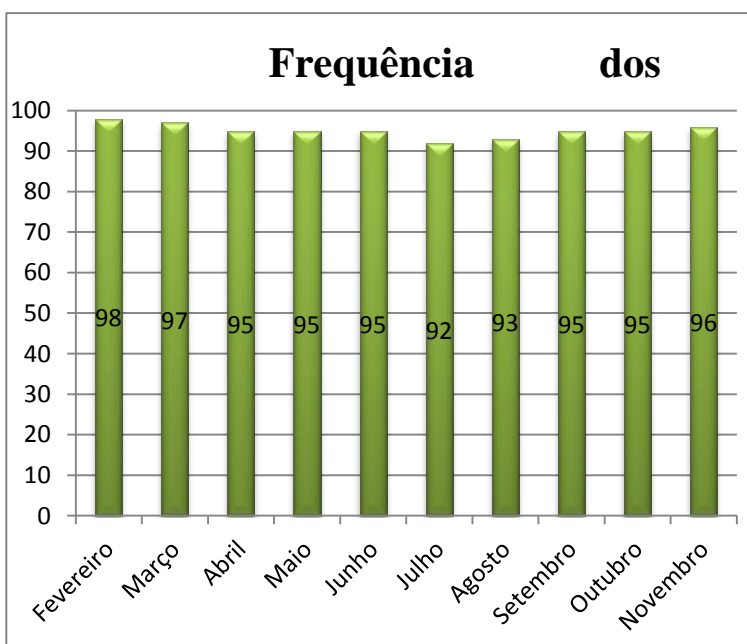
**Medida:** % de pais que frequentam as reuniões bimestrais.



fonte: Frequência nas reuniões

**Frequência dos alunos**

**Medida:** % de alunos com frequência total no mês.



fonte:

Frequência

do

aluno

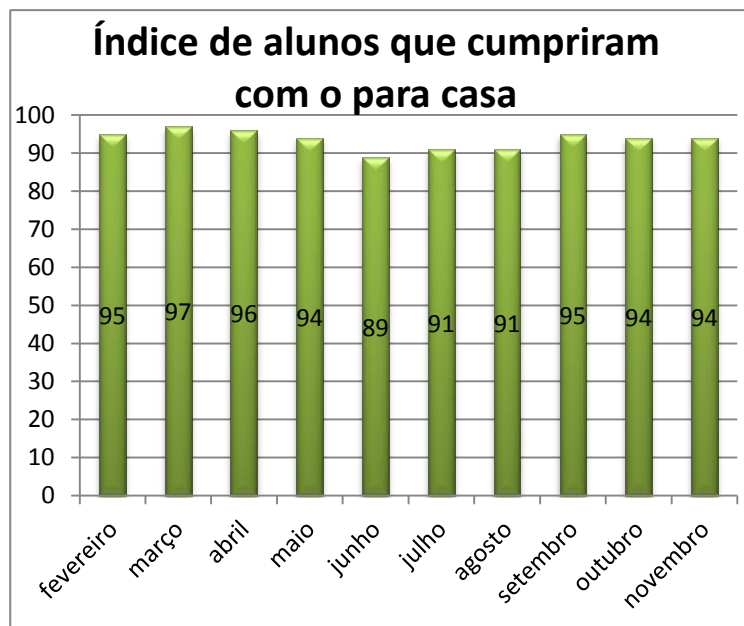
na

caderneta



### Atividades diárias para casa

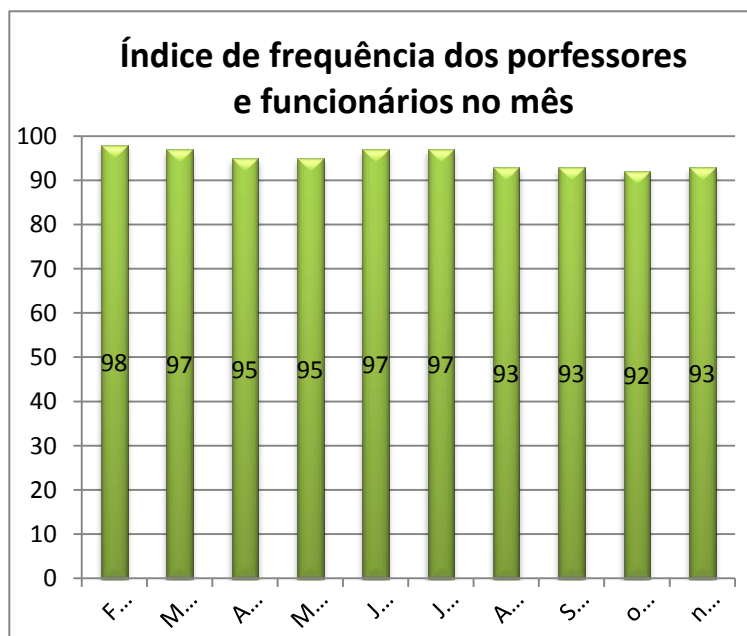
**Medida:** % de alunos que cumpre com as atividades de para casa no mês.



fonte: Caderno de acompanhamento

### Frequência dos professores e funcionários

**Medida:** % de professores e funcionários

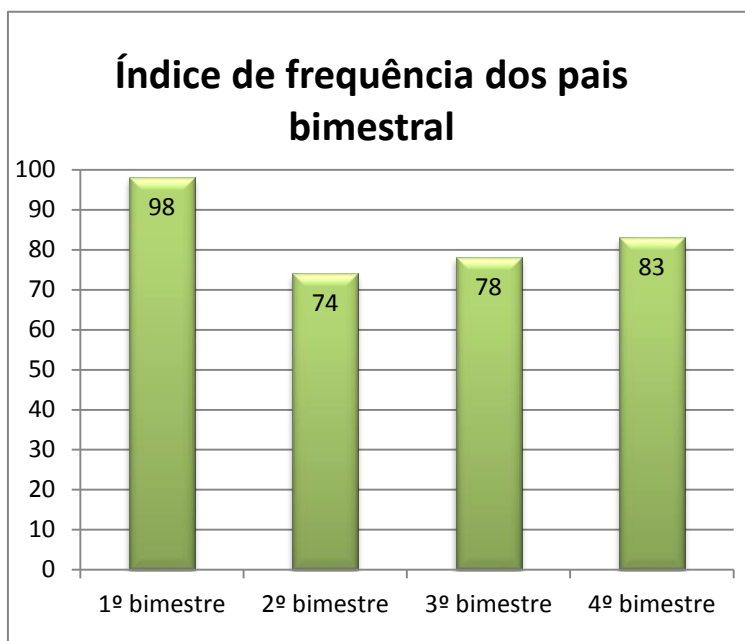


fonte: Quadro de presença mensal

## APÊNDICE F – RESULTADOS OPERACIONAIS DA ESCOLA NO ANO LETIVO DE 2012

### Frequência da presença dos pais nos encontros da escola

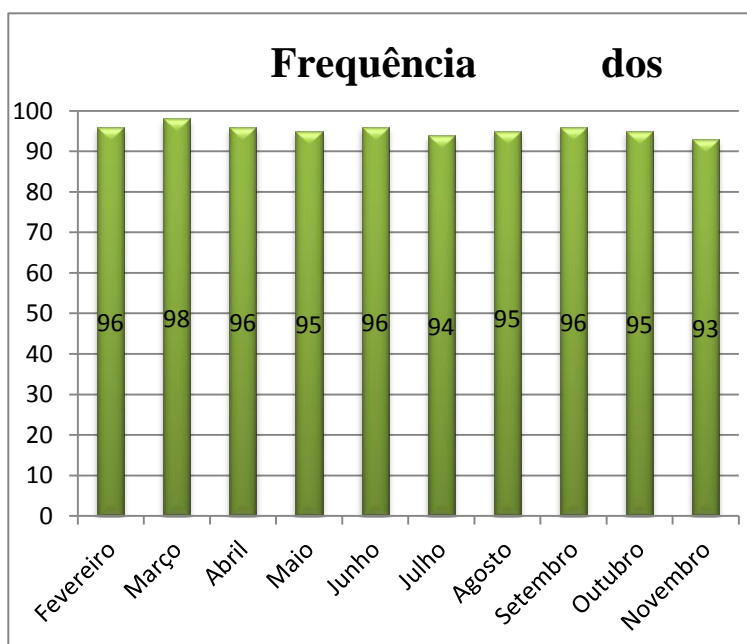
**Medida:** % de pais que frequentam as reuniões bimestrais.



fonte: Frequência nas reuniões

### Frequência dos alunos

**Medida:** % de alunos com frequência total no mês.

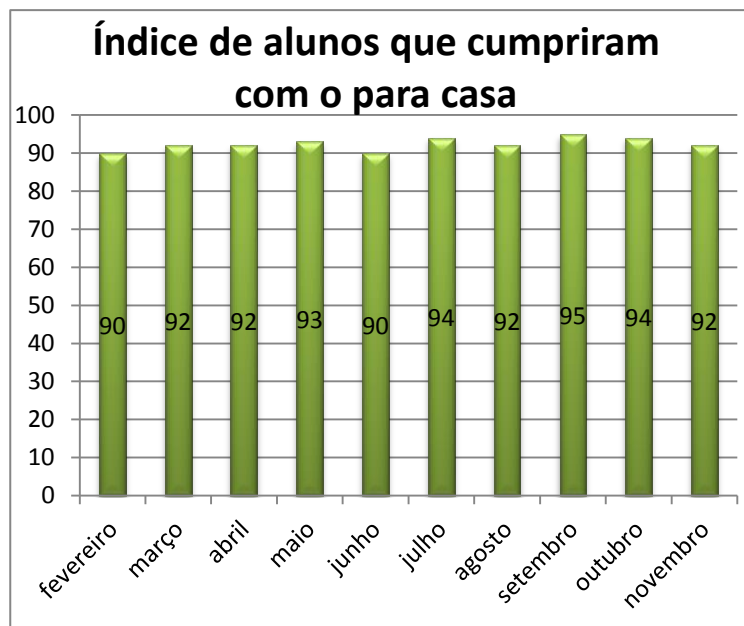


fonte: Frequência do aluno na

caderneta

### Atividades diárias para casa

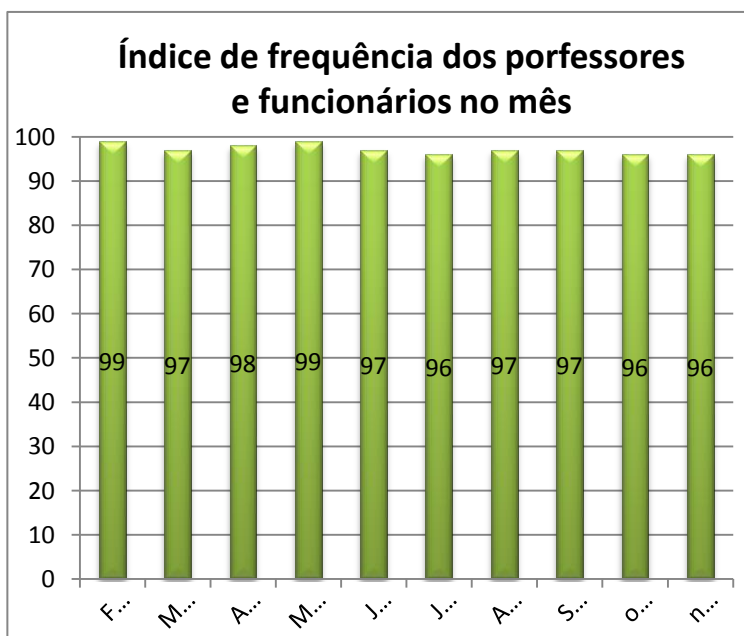
**Medida:** % de alunos que cumpre com as atividades de para casa no mês.



fonte: Caderno de acompanhamento

### Frequência dos professores e funcionários

**Medida:** % de professores e funcionários

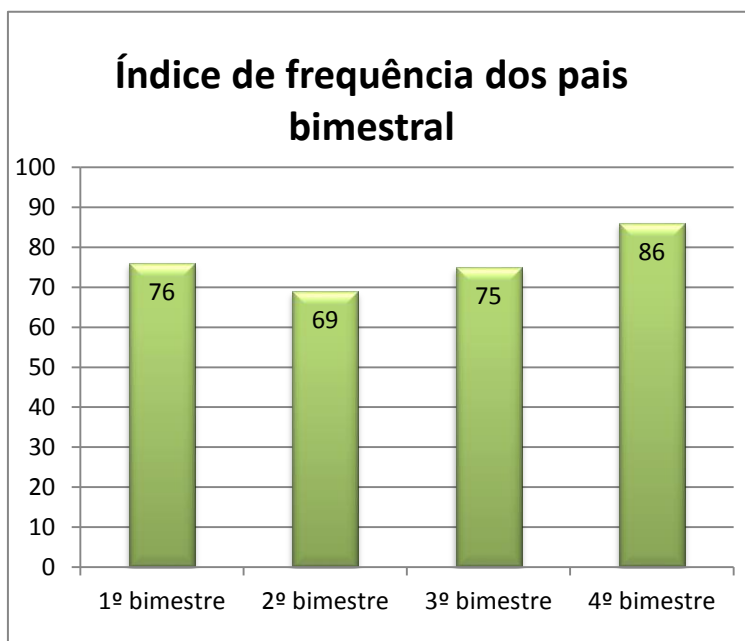


fonte: Quadro de presença mensal

## APÊNDICE G – RESULTADOS OPERACIONAIS DA ESCOLA NO ANO LETIVO DE 2013

### Frequência da presença dos pais nos encontros da escola

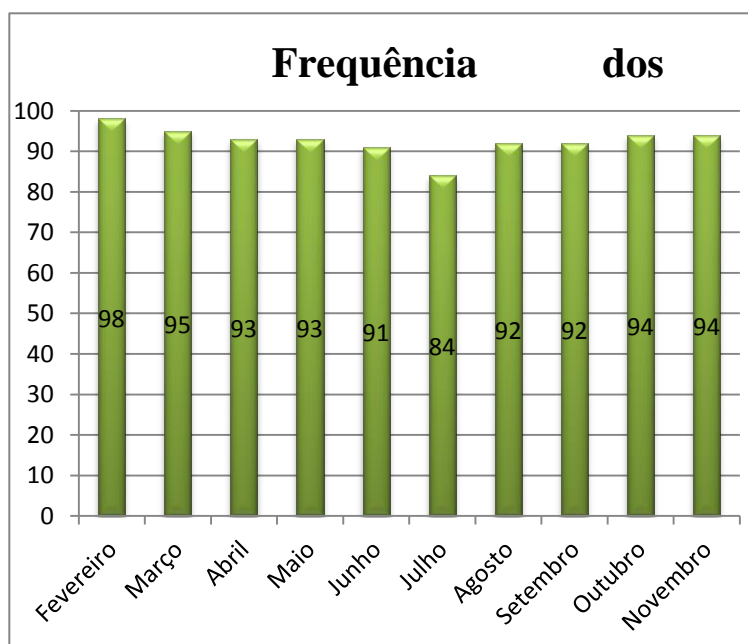
**Medida:** % de pais que frequentam as reuniões bimestrais.



fonte: Frequência nas reuniões

### Frequência dos alunos

**Medida a:** % de alunos com frequência total no mês.

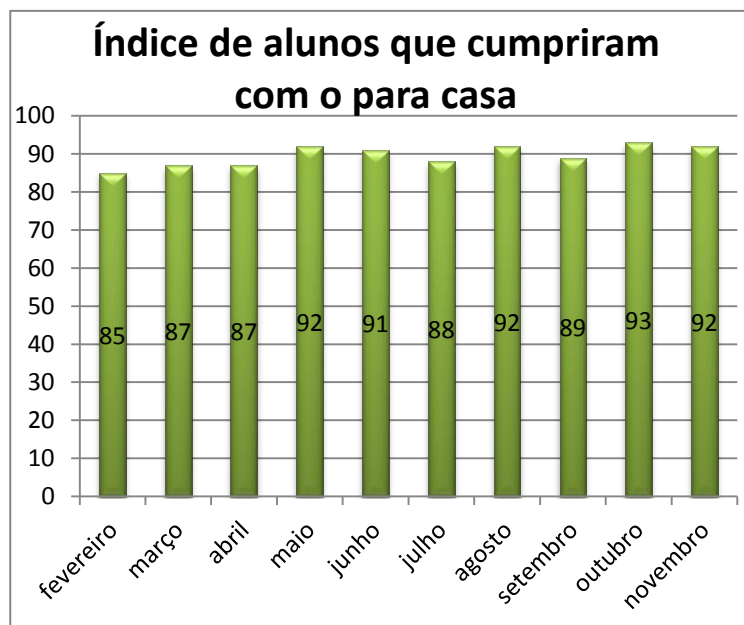


fonte: Frequência do aluno na

caderneta

### Atividades diárias para casa

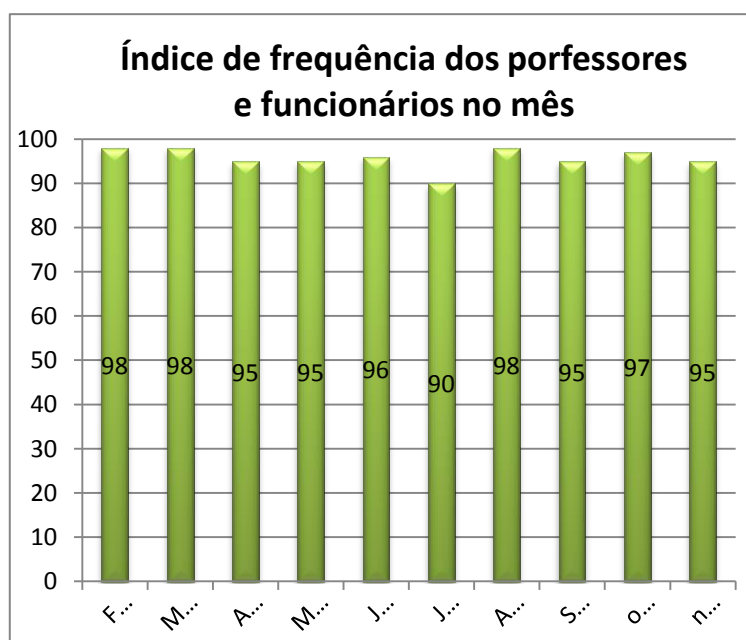
**Medida:** % de alunos que cumpre com as atividades de para casa no mês.



fonte: Caderno de acompanhamento

### Frequência dos professores e funcionários

**Medida:** % de professores e funcionários



fonte: Quadro de presença mensal



## ANEXOS

### ANEXO 1 – FOTOS DA ESCOLA





## ANEXO 2 – FOTOS DE MOMENTOS VIVIDOS COM OS EDUCANDOS





### ANEXO 3 – MOMENTOS VIVIDOS COM OS PAIS





## ANEXO 4 – MOMENTOS VIVIDOS COM OS PROFESSORES E DEMAIS FUNCIONÁRIOS

